

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



**A LÍNGUA PORTUGUESA PARA FALANTES DE POLACO. TRANSFÊRENCIA
DA LÍNGUA NATIVA PARA A LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM: O
ERRO LEXICAL E O ERRO GRAMATICAL**

MAŁGORZATA ŻACZEK

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: METODOLOGIA DO ENSINO DO
PORTUGUÊS-
LE/L2

LISBOA

2012

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E CULTURA PORTUGUESA



**A LÍNGUA PORTUGUESA PARA FALANTES DE POLACO. TRANSFÊRENCIA
DA LÍNGUA NATIVA PARA A LÍNGUA ESTRANGEIRA EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM: O
ERRO LEXICAL E O ERRO GRAMATICAL**

MAŁGORZATA ŻACZEK

Dissertação orientada pela
Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa
(Língua Segunda/Língua Estrangeira)

2012

ÍNDICE

Agradecimentos.....	4
Lista de Abreviaturas	5
Resumo.....	6
Abstract.....	7

Introdução.....	8
-----------------	---

Capítulo I

1. Contexto de interlíngua.....	11
1.1 Perspetivas teóricas sobre a interlíngua.....	12
1.2 Processos que constroem a interlíngua.....	19
1.3 A influência da LM e a transferência positiva e negativa.....	20
1.4 A fossilização.....	25
1.5 A interlíngua como nexos das competências básicas e como a mediação didático-cultural.....	29

Capítulo II

2. A Língua Portuguesa para falantes de polaco.....	31
2.1 O Público-alvo, aprendente de PLE	31
2.2 A língua portuguesa no ensino universitário e o Instituto Camões.....	32
2.3 O ensino-aprendizagem do Português na Polónia: Métodos e materiais.....	40

Capítulo III

3. As competências comunicativas na aprendizagem de LE para falantes de polaco.....	45
---	----

3.1 As dificuldades dos polacos no processo de aprendizagem da língua portuguesa.....	51
3.1.1 O uso dos recursos da língua materna.....	51
3.1.2 O uso dos recursos das línguas estudadas	54
3.1.3 Fenómenos que não têm correspondência na língua materna e as correspondências “falsas”	54
3.2 Análise dos erros dos aprendentes polacos: lexical e gramatical.....	60
3.2.1 Conceito de erro lexical.....	61
3.2.2 Conceito de erro gramatical.....	68
Conclusões finais.....	79
Bibliografia.....	82

Agradecimentos

A todos os que me apoiaram na efetivação deste trabalho e em particular à minha orientadora, Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso, que me mostrou o caminho certo e me ajudou a progredir e à Professora Doutora Edyta Jabłonka pelas indicações bibliográficas.

Abreviaturas utilizadas

GU (Gramática Universal)

IL (Interlíngua)

LAV (Língua Alvo)

LE (Língua Estrangeira)

LM (Língua Materna)

L2 (Segunda Língua)

PLE (Português Língua Estrangeira)

ALS (Aquisição de Língua Segunda)

Resumo

Este trabalho, tal como o título diz, tem como objetivo principal analisar algumas dificuldades que surgem ao longo da aprendizagem de português nos aprendentes polacos dos níveis A2 e B1, mais concretamente o erro lexical e gramatical. Assim sendo, começaremos por apresentar as definições da *Interlândia* segundo diversos especialistas e logo depois, abordaremos as suas características principais.

Numa outra fase do nosso trabalho, pretendemos apresentar o Público-alvo, aprendente de PLE na Polónia e analisar outras dificuldades durante o processo da aprendizagem de PLE. A partir desta análise, esperamos que as nossas conclusões possam constituir uma ajuda no processo de ensino/aprendizagem de Português Língua Estrangeira, especialmente no que diz respeito a aprendentes polacos.

PALAVRAS-CHAVE: Interlândia; erro lexical; erro gramatical; Português Língua Estrangeira; aprendentes polacos.

Abstract

As the thesis name suggests, the main goal of this research is to analyze polish students' difficulties of the learning process, specifically lexical and grammatical errors. The author reports on common difficulties that Polish students of levels A2 and B1 (According to Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) tend to face throughout the process.

After comparing definitions of *Interlanguage* of different authors, a summary of its main characteristic are presented. The next section is a presentation of the Polish learners and their difficulties of the Portuguese language learning process. The author examines the correctness of students' Portuguese, spoken as well as written. The purpose is to reach some conclusions, which might be helpful in improving the learning process of Portuguese as foreign language, especially in the case of Polish learners.

KEYWORDS: Interlanguage; lexical error; grammatical error;
Portuguese as foreign language; polish students.

Introdução

Observando os aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE), estudantes polacos universitários, reparamos que estes aprendentes utilizam estratégias de estudo diferentes, passam também por sistemas linguísticos diversos e têm necessidades e dificuldades particulares. Os professores estrangeiros de Português percebem que têm de repensar e reestruturar os seus métodos de ensino na Polónia.

Nessa busca de um ensino/aprendizagem de PLE mais eficaz, precisamos de analisar algumas das maiores dificuldades dos estudantes polacos.

É neste contexto que surge este estudo dedicado à formação da Interlíngua dos aprendentes polacos (nos níveis A2 e B1) no que diz respeito aos erros gramaticais e lexicais.

Para desenvolvermos este trabalho, precisamos de definir, primeiramente, *Interlíngua* e todos os processos relacionados com ela, como a influência da LM, a transferência positiva e negativa e a fossilização.

Existem diversos mecanismos subjacentes à aprendizagem de PLE por parte dos aprendentes polacos. Por esta razão, ao longo deste trabalho, caracterizamos algumas especificações do nosso público aprendente.

Neste estudo analisamos os trabalhos escritos pelos estudantes, especialmente, ao longo do ano letivo de 2010/2011. Assim, referiremos atividades executadas em contexto de sala de aula que permitam verificar as dificuldades ou inadequações dos alunos.

Este trabalho é constituído por três partes. Na primeira parte, como já foi dito antes, faremos uma breve reflexão sobre o fenómeno da interlíngua (IL). A pesquisa fundamentou-se em aspectos teóricos sobre a interferência da língua materna, a interlíngua na aprendizagem da língua estrangeira. No processo de aprendizagem de língua estrangeira, os erros são fruto do contacto entre dois sistemas linguísticos distintos, que faz com que os aprendentes misturem as duas línguas causando erros no âmbito da semântica, da morfossintaxe, da pronúncia, e principalmente na expressão escrita. Os aprendentes apoiam-se na estrutura da língua materna (LM) para produzir a

língua estrangeira (LE), desenvolvendo características diferentes das normas dessa língua. Este fenómeno de interferência de regras e hábitos da LM na aprendizagem da LE é chamado interlíngua. Em 1972 Larry Selinker foi quem introduziu este termo. Autores como Ellis e Selinker referem a importância dos estudos sobre a influência da LM na aprendizagem da LE. Os estudos sobre a interlíngua tentam descobrir o que acontece na mente do aprendente que usa os dados linguísticos nas suas respostas. Os mecanismos internos de aprendizagem, responsáveis pela construção da interlíngua constituem o objeto do estudo de diferentes teorias da aquisição de línguas estrangeiras. Pretendemos ainda ressaltar a grande importância da competência linguística no início da aprendizagem de LE porque permite controlar este processo e compensar as possíveis deficiências.

Na segunda parte mostraremos o papel do ensino da língua portuguesa e apresentamos o público-alvo aprendente de PLE na Polónia. Durante a segunda metade do século passado verificou-se que no início do desenvolvimento do sistema formativo, na Polónia, o ensino das línguas estrangeiras não era muito comum. Após a Segunda Guerra Mundial, a Polónia tornou-se uma parte do bloco dos países socialistas que dirigiam uma política subordinada à União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Um dos numerosos efeitos desta política foi uma grande limitação dos contactos dos polacos com as pessoas de outros países, especialmente com os que ficavam do outro lado da "cortina de ferro". Este facto determinou de maneira muito significativa a direção do desenvolvimento da formação linguística. O russo tornou-se a língua mais ensinada na Polónia; esta servia como meio de comunicação entre os habitantes da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e também como língua internacional de comunicação com as pessoas de outros países socialistas. O russo foi a única língua estrangeira ensinada obrigatoriamente nas escolas primárias e secundárias. Em 1988, quase no fim do período socialista na Polónia, os professores de língua russa representavam 76,5% de todos os professores de línguas estrangeiras, enquanto a quantidade dos professores de língua alemã (segunda língua popular neste período) era de 10,9%, do inglês-8,7% e do francês-3,8%. A situação começou a mudar desde a transformação do regime político no ano de 1989. Nessa altura foram anuladas quase todas as barreiras que limitavam as viagens e o dinheiro investido no

estrangeiro. Outro passo muito importante foi a entrada da Polónia na União Europeia. Muitos jovens aproveitaram a possibilidade de emigrar e começaram a trabalhar nos países da União Europeia. Hoje em dia, muitos polacos perspectivam como alternativa a vida fora da Polónia.

Muitas empresas estrangeiras investem na Polónia, o que dá grande oportunidade aos polacos de trabalharem nas sedes destas empresas no país e fora dele.

Todas estas circunstâncias têm tido grande influência sobre a aprendizagem das línguas estrangeiras, e entre outras, da língua portuguesa.

Desde a entrada na União Europeia muitas empresas portuguesas abriram as suas sedes na Polónia e procuram pessoas jovens que saibam falar a língua portuguesa. No mercado polaco há mais de 20 empresas portuguesas, como também existem empresas brasileiras e também precisam de pessoas que não só saibam falar português, mas também conheçam a cultura e a especificidade dos países lusófonos.

Na terceira parte mostraremos as dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem desta língua. O objectivo principal deste estudo é a análise de erros lexicais e gramaticais dos estudantes polacos de Português Língua Estrangeira. Os erros são provocados pelas diferenças entre o polaco e o português – uma língua românica e uma língua eslava.

Para a realização do nosso trabalho, fizemos essencialmente pesquisa bibliográfica nas bibliotecas da Universidade de Lisboa, de Lublin e também na Internet, sendo seleccionadas as fontes adequadas sobre o assunto. Neste estudo, baseamo-nos também nos resultados da investigação dos professores da Universidade de Maria Curie Skłodowska. Eles analisaram as provas escritas dos estudantes de filologia ibérica.

1. O contexto da interlíngua

Muitos autores afirmam que a aprendizagem de uma língua estrangeira (ou segunda) é um processo através do qual o aprendente adquire um nível de competência linguística e comunicativa que lhe permite interagir com uma comunidade linguística que não é a sua. Nesse processo de aprendizagem, uma das grandes preocupações dos professores são os erros que os aprendentes cometem ao comunicarem na língua-alvo (LA).

A partir da análise dos erros dos aprendentes de uma língua estrangeira, os investigadores descobriram que essas produções continham características peculiares idiossincráticas, que não eram encontradas nem na língua nativa do estudante, nem na língua estrangeira estudada. De acordo com a Análise de Erros, os erros dos aprendentes mostram-nos os estágios pelos quais os alunos passam no processo de aprendizagem da língua alvo, ou seja, a sua *competência transitória*. Com esta nova conceção do erro, diz-se do conceito de Interlíngua para se referir ao sistema linguístico intermediário que o aluno usa para conseguir seus objetivos comunicativos.

Nos anos 60 e 70 tentou descobrir-se quais os processos responsáveis pelo desenvolvimento da interlíngua. Os dados empíricos obtidos sugeriram que nem todos os erros produzidos na aprendizagem são resultado da influência negativa da língua materna (LM) do aprendente. Além das transferências, existem outros fatores tais como falsas generalizações, aplicação incompleta de regras ou hipercorreção. Esses fatores transformaram-se em categorias dos processos subjacentes ao desenvolvimento da interlíngua, manifestação do papel ativo e criativo do aprendente. Falando de ensino de línguas não podemos esquecer que a proximidade entre duas línguas cria benefícios no início da aprendizagem, mas nos estágios mais avançados torna-se uma dificuldade. Quando o nível de complexidade aumenta, a tendência é cometer erros que se podem tornar fossilizáveis dentro da interlíngua criada pelo aprendente.

No ano 1972, Larry Selinker publicou o seu artigo "interlanguage" considerado como o ponto de partida da linguística aquisicional. Ele observou que os aprendentes de uma LE construíam um sistema linguístico particular com base na sua língua materna e na língua estrangeira. Para o autor a interlíngua é composta pelas regras linguísticas que os aprendentes têm da LE e que é diferente da LM e da LE além de ter as características próprias e que podem causar a fossilização. "In any case, if all, or even most IL speakers fossilize, then it is clear that we must assume that they are pre-programmed to do so..." (Selinker 1972, p.33).

1.1 Perspetivas teóricas sobre a interlíngua

Selinker (1972) define interlíngua como um sistema intermediário entre a língua nativa ou materna e a língua dois ou segunda língua e a língua estrangeira a ser aprendida. "Um sistema linguístico separado sobre cuja existência podemos fazer hipóteses no "output" de um estudante ao tentar produzir a norma da língua meta" (Selinker apud Gargallo, 1993, p. 127)

Lary Selinker afirma que:

- é processo de transição para a LE, que é construído a partir da exposição dos aprendentes a esta língua, tanto no contexto natural, quanto no formal de aprendizagem;

- constitui uma etapa inevitável na aprendizagem;

- é como um sistema linguístico interiorizado, que evolui tornando-se cada vez mais complexo, no qual os aprendentes expressam intuições.

Selinker concorda com as ideias de Chomsky (1959) e diz que na mente existe a estrutura latente da linguagem que possibilita a aquisição da língua materna. Esta dotação constitui uma ordenação já formulada no cérebro. Junto a essa estrutura, existe uma estrutura psicológica latente que se ativa quando um adulto trata de perceber e produzir orações numa L2. Selinker destaca (como revelado pelos estudos de análise contrastiva entre LM e L2) que frases produzidas pela maioria dos aprendentes de uma L2 (em termos de estruturação) são diferentes daquelas mesmas frases ditas por

falantes nativos da L2 estudada, deduzindo assim que deveria existir um sistema linguístico separado para esta L2. Selinker, com isto, apontava para o processo de ALS (Aquisição de Língua Segunda) como sendo algo sistemático e gradual. O autor sugere, assim, a existência de uma "interlíngua" responsável pelo processo da aprendizagem. Os aprendentes desenvolveriam tal sistema linguístico único, uma estrutura linguística mental altamente dinâmica, diferente tanto da língua materna (L1) como da L2 estudada. A competência linguística do aprendente, em qualquer estágio do processo de aprendizagem é produto direto de uma *estrutura psicológica latente* que possuímos, e que permite, a procura de sentido na aprendizagem da L2 por parte do aprendente. Este conjunto de estruturas psicológicas latentes na mente do estudante, ativam-se quando se aprende uma língua estrangeira, independente de conseguir aprender ou não. Segundo ele, a diferença desta estrutura psicológica para a estrutura latente da linguagem é que a primeira não tem um programa genético como a da Gramática Universal, nem sempre garante o sucesso em aprender uma determinada língua, pois muitos adultos não chegam a aprender uma língua estrangeira. Ainda segundo Selinker, os 5% dos adultos que conseguem falar uma LE igual a um nativo, não ativam a estrutura psicológica latente. Os outros 95%, ativam a estrutura psicológica latente e que se realiza num sistema cujas regras não estão na LM nem na LE; realiza-se na interlíngua.

Selinker destaca, assim, que tanto o sucesso como o fracasso na aprendizagem de uma L2 dependem da ativação inicial da nossa *estrutura psicológica latente*, cujas restrições (impostas inicialmente pela L1 e L2 estudada) condicionam a busca constante de produção de significados, gerando, desta forma, um terceiro sistema linguístico - a interlíngua. A aquisição de uma língua revela-se como uma constante e permanente *reorganização do material linguístico de uma IL* de forma a ajustar-se às regras e convenções da L2 estudada (Selinker 1992, p.224).

Selinker (apud Gargallo, 1993, p.127) concorda também com o conceito de Lenneberg (1967), considerando a «estrutura linguística latente» como a base da teoria da aprendizagem de uma segunda língua. Lenneberg caracteriza esta estrutura linguística latente como um acordo já formado na mente de uma criança que faz parte da

Gramática Universal (GU) e que no processo de aquisição da sua língua nativa se transforma em estrutura realizada de uma gramática particular, um desenvolvimento gradual de capacidades. Ele não supõe um inatismo, mas um mecanismo biológico que atravessa várias etapas de maturidade, e que pode ser considerado como a contrapartida biológica da gramática universal. De acordo com Selinker, os únicos dados que se observam são as locuções que se produzem quando um aluno tenta formular as frases na língua alvo. Estas locuções são diferentes das mesmas frases produzidas por um falante nativo.

De acordo com Pit Corder, em estudos de 1967, há uma “reestruturação” do sistema linguístico do aprendente ao longo da aquisição ou aprendizagem, isto é, a estrutura da L2 ou da LE varia com a introdução de mais elementos.

Trata-se, segundo aquele autor, de um *dialecto idiossincrático* ou *idiossincrásico*, já que não constitui o sistema de nenhum grupo social. Corder (apud Liceras, 1992, pp.66-67) afirma que uma das características desse tipo de dialeto é a instabilidade, uma vez que o objetivo da fala é a comunicação, ou melhor, é ser compreendido. Ora, se o falante é compreendido apenas parcialmente, ele terá de ajustar o seu comportamento às convenções do grupo social em questão. Assim sendo, a instabilidade é desejável.

Corder também descreve os dialetos idiossincrásicos como regulares, sistemáticos, possuindo uma gramática, sendo que muitas das suas orações apresentam problemas de interpretação ao falante nativo. Em 1971, Corder fala de uma *competência de transição*, descrevendo-a como um comportamento variável da estrutura de qualquer uma das línguas, L1 e L2 ou LE.

Os estudos da aprendizagem das línguas estrangeiras estavam relacionados com a problemática do ensino desde uma perspectiva didática. Corder (1971) diz que para aprender uma língua estrangeira, o aluno tem que formar hábitos. A aprendizagem de L2 percebe-se como uma atividade criativa de formular hipóteses. Corder (apud Gargallo, 1993 p.128), como outros teóricos, fala do conceito de *contínuo*. Este conceito não aparece nas teorias de Selinker. Para eles, há um contínuo da interlíngua,

um movimento dinâmico que atravessa etapas sucessivas: língua materna... IL1... IL2... IL3... ILN... Língua alvo.

Corder dividiu a interlíngua em quatro fases:

1) Pre-sistema - os aprendentes têm uma vaga ideia de estrutura da língua

Por exemplo, se um aluno, num certo nível da aprendizagem, diz *Jack can swim* e em outra ocasião fala *John cans swim*, ele pode estar num estágio pré-sistemático com respeito à flexão errada do modal. Neste estágio, o aprendente não é capaz de corrigir, nem explicar o seu erro.

2) Emergente: os aprendentes estão a melhorar a sua produção linguística e começam a interiorizar alguns comandos que nem sempre são corretos. Eles avançam um pouco, mas voltam a cometer erros do estágio anterior e não conseguem corrigi-los.

3) Sistemática: embora as regras não estejam bem definidas, os aprendentes corrigem os seus erros quando apontados pelos outros. Quando o aprendente progride para um estágio sistemático numa área particular da língua, ele começa a distinguir um sistema, o que indica que está interiorizando regras, embora incorretas para o falante nativo. Segundo Corder, o aprendente não consegue corrigir um erro sistemático, mas ele pode explicá-lo no sentido de propiciar em diferentes ordens de palavras ou estruturas, mensagens linguísticas alternativas para conseguir seu objetivo. Isto é, após cometer um erro e receber um *feedback* negativo, ele consegue reconhecer onde o mesmo provavelmente está, e tenta uma outra alternativa para transmitir sua ideia.

4) Estabilização ou pós-sistemática: os aprendentes autocorrigem-se.

Corder (1992) diz que na análise da interlíngua é muito importante levar em conta não só as frases com os erros, mas também as corretas.

Metodologicamente, as pesquisas em Interlíngua sugerem analisar e descrever a língua do estudante de língua estrangeira, a língua usada no processo de aprendizagem. Esse estudo deve ser rigoroso na metodologia, exaustivo no corpus de dados, fiel na interpretação e empiricamente verificável nas conclusões. Além disso, Corder (1982), quanto à análise de erros, diz que a coleta de dados sobre interlinguagem é muito

difícil de realizar. O primeiro tipo de investigação é chamado “análise do erro” - pede-se para o aprendente fazer uma produção de qualquer tipo, quando o investigador apenas quer começar a pesquisa, sem ter uma hipótese bem formada do que procura. O segundo, ao contrário do primeiro, acontece quando o investigador sabe aonde quer chegar, limitando o seu objeto de estudo, limitando o pedido de atividade de produção do aprendente. Os dois métodos são utilizados na pesquisa de manifestações particulares da linguagem – linguagem da criança, interlinguagem ou linguagem institucionalizada.

Na qualificação dos dados coletados, Corder (1982) especifica-os de acordo com a variabilidade da interlinguagem quanto:

- à igualdade da estrutura das duas línguas (L1 e L2/LE),
- à semelhança entre a interlinguagem dos aprendentes e as propriedades universais das línguas.

A transferência de dados de uma língua para a outra, a interferência e a ação de uma língua sobre a outra são relevantes, bem como em que parte da língua (fonética, fonologia, sintaxe) isto ocorre.

Segundo Corder (1982), a análise contrastiva faz-se através de descrição da língua pesquisada e através de comparação dos elementos fonológicos, lexicais e gramaticais da L1 com os da L2.

Ottonelo (2004) refere a especificidade, a sistematicidade e a transitoriedade como traços fundamentais deste conceito.

A especificidade - trata de um sistema que possui regras próprias.

A sistematicidade - está associada à ideia de sistema, de dialeto, conceitos presentes de alguma forma quer na terminologia de Nemser (1971) - sistema aproximado - quer na de Corder (1971) - dialeto idiossincrático.

A transitoriedade - está relacionada com a ideia de evolução, que Corder chama competência transitória.

Segundo Ottonello (2004, p. 370), no início, os estudos de IL centravam-se mais nos aspectos gramaticais mas, posteriormente, abrangeram também a aquisição da competência linguística comunicativa. Todas estas investigações querem descobrir o que ocorre na mente do aprendente, que processa e usa os dados linguísticos.

Segundo Ellis (1997), a interlíngua envolve as seguintes premissas:

- os aprendentes constroem um sistema abstrato de regras sobre a interlíngua, que permite compreender a língua estrangeira.
- a gramática dos aprendentes é transitória; adicionam e apagam regras e reestruturam o sistema todo.
- as regras dos aprendentes são variáveis e o funcionamento deles depende do contexto. Essas regras podem ser homogêneas; a variação é o reflexo dos erros que os aprendentes cometem quando comunicam.
- na gramática dos aprendentes muitas vezes aparece a fossilização e a maioria deles fica nos níveis iniciais. Apenas cinco por cento conseguem desenvolver a mesma gramática mental dos nativos.

Adjèman (apud Gargallo 1993, p.133) afirma que a gramática da interlíngua é diferente da gramática da língua materna, ou da gramática da língua-alvo. Ele defende a necessidade de desenvolver uma teoria da IL que seja coerente e propõe a metodologia seguinte:

- devem isolar-se os rasgos específicos da IL;
- devem estudar-se as interações entre estes rasgos e as propriedades universais compartilhadas pelas IL(s) e as línguas naturais;
- deve tentar-se explicar as causas das diferenças entre as IL(s) e as línguas naturais.

Segundo Gargallo (2004, pp. 391 e 393), a IL é o sistema linguístico característico do falante não nativo de uma Língua Segunda (L2) ou de uma Língua Estrangeira (LE) numa determinada etapa do processo de aprendizagem, o qual se constrói de forma processual e criativa, apresentando elementos da Língua Materna (L1), da LA e elementos exclusivamente idiossincrásicos.

Num dos seus estudos, Gargallo (1993 p. 129) apresenta uma série de características da Interlíngua:

- sistema linguístico diferente de L1 e L2;
- sistema internamente estruturado;
- sistema constituído por etapas que se seguem;
- sistema dinâmico e contínuo que muda através de um processo criativo;
- sistema configurado por um conjunto de processos internos;
- sistema correto na sua própria idiossincrasia.

Segundo Gargallo (1993, p.130), a interlíngua de um estudante reflete uma tentativa de usar um sistema linguístico que não conhece muito bem, por isso tenta comunicar através de outro tipo de recursos.

Segundo Griffin (2005, p. 91), o termo *Interlíngua* é bastante adequado já que traduz a ideia de que o aprendente da L2 ou da LE se encontra num território “entre línguas”, isto é, não está totalmente na L1 nem totalmente na L2 ou na LE. Por outras palavras, a IL pode ser considerada como uma entidade intermédia entre a L1 do aprendente e a LA, esta última em processo de aquisição ou aprendizagem. Podemos acrescentar que o aluno, desenvolvendo a sua competência na L2 ou na LE, passa por várias etapas, criando várias configurações até alcançar o resultado final. A esses estádios ou configurações chamamos *Interlíngua*. Baralo (2004, p.39) num dos seus estudos apresenta duas definições de interlíngua:

- a) “Interlengua es el sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.
- b) Interlengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico”.

Em 1971 um outro especialista, Nemser, usa o termo *sistemas de aproximação* ou *sistemas aproximados* (como alguns autores os designam).

Tal como Corder, Nemser fala sobre a existência de dois sistemas separados, mas inter-relacionados, até que o aprendente chegasse ao sistema *perfeito* em que os dois se *con-fundiriam*.

Gargallo (1993, p. 127) num dos seus estudos comenta:

“El sistema aproximativo de W. Nemser es el sistema lingüístico desviado empleado por el estudiante al intentar usar la lengua meta. La definición de Nemser incluye la

palavra «desviado», muy significativa y ausente en Corder y Selinker, para quienes la lengua del estudiante es, ante todo, un sistema lingüístico autónomo con su propia gramática, y un sistema correcto en su propia idiosincrasia”.

Selinker adotou as linhas de estudo de Nemser e deu, então, início aos estudos da IL. Na verdade, segundo Gargallo (1993, p.136), Selinker foi aquele que mostrou os objetivos de investigação do modelo da IL, considerando tanto a Análise Contrastiva como a Análise de Erros, tendo uma perspectiva mais tolerante no que diz respeito ao tratamento dos erros do aprendente.

Os autores usam diferentes termos para caracterizar a interlíngua. Sem dúvida nenhuma todos eles têm três ideias comuns para o fenómeno da interlíngua sobre os quais escreve num dos seus estudos Fernández: a ideia do sistema, da evolução e da especificidade (Fernández 2005, p.19).

1.2 Processos que constroem a interlíngua

As características fundamentais do conceito da interlíngua estão relacionadas com a sua especificidade, sua sistematicidade e o seu carácter transitório. Podemos defini-lo como um sistema independente do conhecimento do aprendente de uma língua estrangeira.

Este sistema linguístico torna-se cada vez mais complexo. O aprendente possui intuições próprias deste sistema que é diferente do sistema da língua materna.

O nível da idealização que propõe Chomsky para a primeira língua é válido para a análise da interlíngua, levando em conta as características da mesma quando os adultos tentando comunicar, recorrem às capacidades metalinguísticas e à língua materna para construir a gramática da interlíngua. Esta dicotomia é uma base que permite postular a especificidade da interlíngua frente aos outros sistemas linguísticos com propriedades específicas da interlíngua como a fossilização, a transferência, a permeabilidade e a regressão involuntária.

Os processos da construção da interlíngua reconhecidos pelos especialistas podem resumir-se na transferência, nas estratégias da aprendizagem, na fossilização, permeabilidade e na variabilidade.

1.3 A influência da LM e a transferência positiva e negativa

O conceito de transferência teve a sua origem na hipótese da análise contrastiva, nos anos 50 e 60. Esta hipótese, enraizada no behaviorismo, diz que o principal obstáculo para aquisição de segunda língua é causado pela interferência criada pelo sistema da L1.

A ocorrência e a persistência de interlíngua são maiores em adultos do que em crianças. A pessoa que aprende uma segunda língua, além de ter que estruturar a ideia e articular sons novos precisa também de evitar os velhos hábitos da língua materna. As operações relativas à língua materna estão profundamente enraizadas pela prática constante, por isso são muito difíceis de serem evitadas. Por esta razão, adultos aprendentes de línguas estrangeiras acham muito difícil não cair nas formas da língua materna, tanto nas operações motoras de pronúncia quanto nas operações mentais de estruturação das ideias em frases. Para uma criança, este problema é muito menor porque seus hábitos linguísticos não são ainda tão desenvolvidos e enraizados.

Para além dos fatores relacionados com os próprios aprendentes, existem os externos que podem exercer influência sobre o processo de aprendizagem. Uma questão muito importante é a influência da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira. Nas últimas décadas observa-se o interesse pelos fenómenos da transferência mas não se trata simplesmente de o aprendente preservar as estruturas da língua materna, trata-se do facto de o sistema da interlíngua refletir uma seleção ativa e atenta por parte do que aprende. Os estudos da transferência definem o papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira.

Quando os aprendentes de uma língua estrangeira passam formas da língua materna para língua que aprendem porque são iguais revelam o uso de estratégias de aprendizagem. Esse processo de incorporação de "empréstimos" da língua materna, de aproveitamento de habilidades linguísticas prévias chama-se transferência. A aprendizagem da língua estrangeira é condicionada pela transferência dos hábitos linguísticos criados na língua materna - uma transferência positiva ou uma transferência negativa. Dulay e Burt (1982) consideram a transferência como

automática devido ao hábito da passagem de estrutura de superfície da primeira língua para a língua alvo. Os dois autores escrevem: "*a transferência positiva refere-se ao uso automático da estrutura da LM no desempenho da LE, quando as estruturas em ambas as línguas são as mesmas, resultando em declarações corretas*"¹ (apud Maia 2009, p.54). Pesquisas recentes mostram que a transferência dá-se quando há algum grau de semelhança entre as duas (ou mais) línguas implicadas e que o falante de uma língua, aprendente de uma L2, perceba esta semelhança como tal e sinta que o elemento que quer transferir é comum sem nenhuma exceção na sua língua.

A preocupação didática com os erros na aprendizagem é muito grande. Professores e pesquisadores deste tema sempre apresentaram erros mais comuns na linguagem oral e escrita de seus alunos, apoiados, normalmente, no contraste entre a língua materna e a língua estudada. A Análise Contrastiva tem a sua origem nesta preocupação didática com o erro e tinha como objetivo ser a grande inovação no ensino de línguas. Os pesquisadores achavam que seria uma corrente linguística revolucionária porque estavam a criar um método que podia ajudar os alunos a não cometer os erros no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Para os investigadores, a causa principal das dificuldades e dos erros na aprendizagem de uma língua estrangeira era a transferência das estruturas da língua materna para a língua que se estava aprendendo.

Baralo (1999, p. 36) escreve que os pesquisadores da Análise Contrastiva “Partindo de um propósito didático, pretendem prever que estruturas seriam problemáticas e levariam à produção do erro. Os pesquisadores da Análise Contrastiva têm como base dois pressupostos básicos: que a aprendizagem se produz por uma transferência de hábitos da língua materna para língua estrangeira e que a transferência será positiva em todos os casos em que coincidam as estruturas da língua materna com as da língua que se aprende, entretanto será negativa se há diferenças entre os sistemas”.

Para Carl James:

¹ Dulay e Burt (1982). Em trabalho da Ana Meire Bezerra da Maia. (2009) Os erros de Interlíngua na Produção Escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal.

“O X da questão da hipótese da Análise Contrastiva é que elementos que são ‘similares’ na língua materna (L1) e na língua estrangeira (FL) serão mais fáceis de aprender do que aqueles que são diferentes: no primeiro caso, os aprendentes beneficiam da transferência positiva da língua-mãe, no segundo eles são atrapalhados pela transferência negativa ou interferência”.(1998, p. 180)².

Nos anos 60, Selinker introduziu um conceito de transferência dentro de um quadro cognitivo no qual os alunos se baseiam na sua L1 para formar hipóteses da interlíngua. Eles não constroem regras sem um conhecimento prévio, mas aproveitam-se de qualquer informação e isto inclui seus conhecimentos da L1. De acordo com esta visão, a transferência não significa uma "interferência", mas um processo cognitivo. Selinker trata muito o conceito da transferência e da fossilização nos seus estudos. Segundo ele, na aprendizagem de uma L2, a língua materna desempenha o papel muito importante. Falando sobre a transferência e a fossilização, Selinker (1992, p.238) sugere a criação de uma teoria de aquisição de língua estrangeira e estudo da IL que tenta prever o fenómeno da transferência, e responde assim quando ela ocorre e o que realmente é transferido de uma língua para outra. Para Selinker a transferência é a aplicação de regras da língua materna na língua estrangeira. É um processo pelo qual os aprendentes criam as frases da mesma maneira como eles fariam isto na sua língua materna. Selinker afirmou que quando existe maior distância entre duas línguas há menor possibilidade de acontecerem os empréstimos da língua materna, e há menor probabilidade de erros de aprendizagem. Littlewood (2001, p.25) escreve sobre a transferência assim:

"O aprendente usa a sua experiência prévia da língua materna como meio de organizar os dados na segunda língua."

Odlin (1989, p. 27) foi um autor que criou uma definição mais conhecida da transferência, a qual diz que "a transferência é a influência resultante das semelhanças

²Texto original da tradução: "The crux of the CA hypothesis is that elements that are 'similar' in the L1 and the FL will be easier to learn than those that are different: in the first case, the learners benefit from positive. L1 transfer, in the second they are encumbered by negative transfer or interference"

e diferenças entre a língua em estudo e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida".

Ellis (1999) chamou a transferência usando o termo "facilitação". O autor diz que a transferência da L1 é o papel que a língua materna do aprendente desempenha na aquisição de uma L2. A língua materna muitas vezes pode causar os erros na aprendizagem e este fenómeno é chamado de "transferência negativa", mas também, a língua materna pode ajudar e facilitar a aquisição da L2.

Ellis (2000) apresenta alguns fatores que têm influência para a transferência, entre os quais: idade; personalidade, motivação e atitude; *background* social, educacional e cultural; *background* de outras línguas aprendidas (L1s e L2s); tipo e quantidade de exposição à língua em estudo; proficiência na língua em estudo; distância entre a L1 e a L2; e tipos de tarefas e área de uso da língua. Ele acha que a transferência pode ocorrer durante todo o processo de aprendizagem de L2, e que um aprendente adulto não a consegue evitar porque, tem o conhecimento da sua L1, diferente de uma criança que, aprendendo a sua língua materna, parte de um estágio "zero". Ellis (2000, p. 341) aborda a questão: "Transfer is to be seen as a general cover term for a number of different kinds of influence from languages other than the L2. The study of transfer involves the study of errors (negative transfer), facilitation (positive transfer), avoidance of target languages forms, and their over-use." Ainda para este autor (Ellis, 2000, pp. 315-336), alguns fatores restringem a transferência: a marcação linguística; a distância entre as línguas; o nível linguístico no qual ocorre o fenómeno; os estágios de desenvolvimento da aquisição; fatores sociolinguísticos. A percepção que o aprendente tem da distância entre as línguas poderá ser mais importante para a restrição do fenómeno do que a distância real.

Odlin (1989) e Nemser (1971) dizem que a transferência é a influência das semelhanças e diferenças entre a língua materna e língua estudada.

Transferência positiva- ocorre quando a língua materna dos aprendentes facilita a aquisição da língua estrangeira. Também quando há muitas semelhanças entre as duas línguas e torna a aprendizagem mais fácil.

Há muitos fatores que permitem a transferência positiva, por exemplo:

- A semelhança de vocabulário que ajuda a perceber a leitura;
- A semelhança entre sistemas vocálicos que facilita identificar e pronunciar os sons;
- A semelhança de sistemas de escrita que ajuda a escrever e ler;
- A semelhança entre as regras gramaticais que ajuda na aquisição da gramática da língua estrangeira.

Gargallo (1993, p.140) diz que as semelhanças entre línguas podem ser positivas no início da aprendizagem e que pode transformar-se num costume difícil de ser eliminado, tornando as formas errôneas fossilizadas quando as frases semelhantes são apenas uma aproximação.

Transferência negativa - chamada também a interferência. A língua materna é uma das causas dos erros na aprendizagem de língua estrangeira. Isto acontece quando os aprendentes identificam os elementos entre a língua materna e a língua estrangeira não reparando nas diferenças entre elas, considerando tudo igual.

O início da aprendizagem de LE é caracterizado por uma grande quantidade de transferência interlinguística, ou seja, da língua nativa para aquela em estudo (Corder, 1981). Para o autor, no início, antes que o sistema da L2 se torne familiar, a língua nativa é o único sistema linguístico na experiência do aprendente. Corder cita como exemplo os aprendentes de inglês que dizem *sheep* em vez de *ship*, ou *the book of Jack* no lugar de *Jack's book* e chama esses erros de uma transferência interlinguística negativa. Porém, nem todos os erros são causados pela transferência da língua nativa: "Aprender uma segunda língua constitui uma tarefa diferente de aprender a primeira língua. Os problemas básicos não ocorrem da dificuldade nos fatores da nova língua, mas dos hábitos criados pela primeira." (Fries, 1945 apud Odlin, 1989, p.15).

Transferência Intralinguística

Erros intralinguísticos ou interferência intralinguística é a transferência negativa de itens dentro da própria língua em estudo, ou a generalização de regras desta língua

(*overgeneralization*). Os estágios iniciais da aquisição de línguas são dominados pela transferência interlinguística, mas só quando o aprendente tem adquiridos alguns elementos do novo sistema, cada vez mais a transferência intralinguística aparece.

Brown (1994) diz que para os alunos muitas vezes as frases incorretas que eles formam parecem ser logicamente corretas. Um aprendente que fala, por exemplo, *Does John can sing?* Ou ainda *He goed*, acredita que está a usar a gramática correta, porque ele interiorizou uma regra sistemática que exige usar o auxiliar *Do/Does* na formulação de perguntas em inglês, e o acréscimo do morfema *ed* a um verbo para expressar uma ação no passado.

A interlíngua caracteriza-se pela interferência da língua materna. Formas da língua materna inevitavelmente aparecem na língua usada pelo aprendente.

Dependendo da intensidade de exposição à língua estrangeira, bem como do modelo de performance a que o aprendente estiver exposto, a sua interlíngua será mais ou menos acentuada, isto é, apresentará um maior ou menor grau de interferência da língua materna. A interferência da língua materna é a maior causa dos erros, que muitas vezes prejudica o desenvolvimento da aprendizagem de língua estrangeira.

Quando os aprendentes passam formas semelhantes da língua materna para língua estrangeira que não são iguais, ocorre a interferência que constitui grande obstáculo em conseguir o nível próximo ao do falante nativo.

1.4 A fossilização

Uma outra característica relacionada com a interlíngua é a fossilização - um mecanismo pelo qual um falante conserva na sua interlíngua certos itens, regras e subsistemas linguísticos da sua língua materna relativamente a uma determinada língua-alvo.

Segundo Baralo (1996, p. 43) a fossilização é um mecanismo pelo qual o aprendente conserva em sua interlíngua alguns elementos e regras de sua língua materna em relação a uma determinada língua alvo.

Em 1953, Weinreich começou a falar sobre "transferência gramatical permanente", e assim iniciou-se um debate sobre fossilização. Nemser e Corder foram autores que tiveram uma participação importante, falando muito sobre este assunto. Mas o mais famoso e o mais significativo foi o artigo de Larry Selinker em 1972 *Interlanguage* que

queria perceber os fatores envolvidos no processo de fossilização da interlíngua durante a aprendizagem de uma língua estrangeira. O autor falou que quase todos os estudantes cometeram os erros durante o processo de aprendizagem de uma língua segunda:

"...fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua nativa particular tendem a manter em sua IL em relação a uma língua em estudo particular, não importando a idade do aprendente ou a quantidade de explicações e instruções que recebeu na língua em estudo (...) As estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como desempenho potencial, ressurgindo no desempenho produtivo de uma IL até mesmo quando aparentemente erradicadas" (Selinker, 1972, p.229).

Esta definição sugere que a fossilização independente da idade do aluno aparece no processo de aprendizagem de uma L2.

Larry Selinker considera que a fossilização é um dos pontos mais importantes. Selinker (1972, p. 55) diz que o falante de uma língua materna tende a conservar na sua interlíngua formas erradas em relação à língua alvo, sem importar a idade do aluno ou o quanto de conhecimento tenha adquirido da segunda língua. Ele caracteriza a fossilização com os cinco processos:

- a) Processo de transferência linguística, onde os elementos fossilizados procedem da língua materna.
- b) Transferência de instrução, que é resultado de itens, regras e subsistemas fossilizados identificados nos processos de instrução.
- c) Estratégias de comunicação na segunda língua, onde a fossilização é provocada pela abordagem do aprendente ao material didático a ser aprendido.
- d) Estratégias de comunicação na segunda língua.
- e) Supergeneralização do material linguístico da LAV é o produto de supergeneralização das regras da LAV.

Selinker (1993) diz que independente do nível de proficiência que um aprendente de língua adulto não-nativo venha a adquirir na língua em estudo, a proficiência nunca será como a de um nativo. Segundo essa teoria todo o aprendente adulto da L2 faz uso de um

sistema de interlíngua que é diferente do sistema do falante nativo. Seguindo essa lógica, a interlíngua é "permanente", ela se qualifica automaticamente como "fossilizada", dado que ela é por definição desviada do sistema da língua em estudo.

A transferência linguística aparece quando língua materna e língua estrangeira representam oposições diferentes em algumas áreas da gramática. As formas errôneas repetem-se e são muito difíceis de eliminar por causa da transferência. Brown (1994) e Ellis (1994) afirmam que quando os aprendentes alcançarem um nível de língua que os satisfaça, não se preocupam com os erros cometidos.

Outro estudo muito conhecido sobre o processo de fossilização nos primeiros estádios da interlíngua foi o conhecido trabalho de Schumann (1978, pp. 256-271) com o caso do Alberto. Neste artigo, Schumann apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com o costa-riquenho de 33 anos de idade, imigrante nos Estados Unidos, que aprendeu o inglês como língua segunda em contexto natural. A análise da interlíngua dele, nos aspectos gramaticais específicos da negociação, as orações interrogativas parciais e os auxiliares em inglês mostraram uma fossilização destas estruturas. Durante toda a pesquisa, Alberto se manteve apenas no primeiro estágio e seu uso do inglês foi caracterizado por uma forma reduzida e simplificada da língua. Schumann propôs três possíveis explicações deste baixo desenvolvimento: idade, habilidade (aptidão) e distância social e psicológica.

Weinreich (1953) demonstrou, dentro de uma visão estruturalista, uma noção de fossilização e falou sobre "transferência gramatical permanente". Segundo a Análise Contrastiva onde há semelhanças entre duas línguas, o aprendente sem dificuldade consegue adquirir as estruturas da língua em estudo; já onde há diferenças, o mesmo apresenta dificuldades. Na visão de Weinreich, as formas da L1 que foram (erroneamente) identificadas com formas (falsamente equivalentes) da L2 são transferidas para essa última, tornando-se estabilizadas e eventualmente fossilizadas.

A fossilização muitas vezes contém as formas erradas que são "inalteráveis/imutáveis", independente do nível da língua do aprendente, mesmo sendo ele falante fluente da L2. Esse fenómeno é distinto da "estabilização", que é um estágio no sistema de interlíngua

do aprendente. Isto significa que enquanto uma forma desviada estabilizada pode ainda ser corrigível, uma forma fossilizada, não.

As estratégias da aprendizagem e da comunicação variáveis em cada indivíduo podem produzir também estruturas que num momento estão fossilizadas. Por exemplo, a tendência a suprimir elementos gramaticais das suas produções, possivelmente para centrar o seu esforço nas palavras mais significativas, assim como a tendência à hipergeneralização das regras de língua estrangeira.

Diferentes autores escreveram sobre as causas que levam um aprendente a fossilizar. A idade dos aprendentes, o acesso à Gramática Universal, a transferência da L1 para a L2 e o tipo de aprendizagem (se formal ou informal) pode causar a fossilização.

Segundo Selinker (1972) a fossilização acontece quando o aprendente:

- tem na cabeça um tema intelectual novo ou difícil;
- está nervoso;
- está relaxado demais;
- há muito tempo que não usa a língua.

Todo o processo de fossilização ocorre em três níveis de dificuldades:

- 1) Morfossintáticos no âmbito da frase: uso inadequado de preposições ou troca de género.
- 2) Semântico-lexicais: quando um aprendente usa os verbos específicos: ser e estar; ter e haver; chegar e vir, etc.
- 3) Fonético-fonológicos: se referem às vogais abertas e fechadas, longas ou curtas e algumas consoantes e mais os aspectos supra-segmentais.

A fossilização caracteriza-se por uma forma que não é somente desviada da forma correta, mas também mutável, inalterável, independente do nível de língua do aprendente. Este fenómeno é diferente da "estabilização", que é um estágio da interlíngua que precede a fossilização e caracteriza-se por todos os fatores da fossilização.

Os investigadores de aquisição de segunda língua têm interesse em perceber tanto a natureza quanto as causas da fossilização, e tentam prever as formas particulares da interlíngua que são potencialmente fossilizáveis, como Selinker disse:

"Eu sei que a fossilização existe. Eu também sei que a maioria dos professores e pesquisadores com quem eu tenho conversado para saber que a não-aprendizagem é um problema persistente em ASL, que a fossilização, ou o cessar da aprendizagem na IL, distante das normas da língua em estudo, é um caminho razoável para se olhar para esse não-aprendizado " (Selinker, 1992, p. 251).

1.5 A interlíngua como o nexos das competências básicas e a mediação didático-cultural

A importância da competência linguística e da competência estratégica releva-se no momento de se aproximar à interlíngua. A interlíngua é um fenómeno que nasce junto à análise de erros como um sistema próprio de cada um dos níveis de aprendizagem de um aluno. Analisa as produções próprias de um aluno que são diferentes da língua-alvo que se aprende e da língua materna de dito aluno. Assim, é um tipo de sistema transitório através dos seus conhecimentos prévios da língua materna e de outras línguas estrangeiras.

Também é importante verificar que a interlíngua se modifica durante o processo da aprendizagem, por isso podemos dizer que há níveis de interlíngua, como há níveis de domínio de língua estrangeira.

Além da interlíngua desenvolvem-se competências e estratégias. Um aluno tem uma série de ferramentas que pode usar nos momentos iniciais do processo da aprendizagem. Mas tem que cuidar do uso e abuso de ditas ferramentas, pois a competência estratégica complementa ativamente as deficiências na competência linguística. É importante destacar também que se o aluno não passa de dita competência estratégica à aplicação correta da competência linguística, o aluno chega a um estágio que está relacionado com conceito de erro: a fossilização sobre a qual escrevemos no último subcapítulo.

Assim, a interlíngua é a resultante da combinação das duas competências anteriormente indicadas nos processos iniciais da aprendizagem, assim como uma ferramenta de trabalho para o professor na aula, que poderia estabelecer critérios de análise dos elementos que são transitórios para o aluno.

A interlíngua como a mediação didático-cultural

Tanto as competências, como as estratégias, a interlíngua, a negociação e os estilos de aprendizagem, constituem um conjunto dos eventos usados pelo professor e o aluno no momento em que aparece a relação formativa entre os dois.

Ao produzir-se a interlíngua como ato resultativo do uso das estratégias de aprendizagem e de comunicação no início do processo do ensino-aprendizagem, também se produzem as estratégias interculturais no dito processo. Por isso, tanto o professor como o aluno devem realizar hipóteses e inferências sobre o que o outro percebe desde o plano de um conhecimento sociocultural determinado, mas não compartilhado.

A interlíngua é uma competência linguística, mas se coincidimos com autores como Hymes em que a linguagem é um ato social e um facto cultural, temos que tomar em conta que a interlíngua não só afeta uma transitoriedade na articulação de uma língua-alvo, mas também cria uma transitoriedade no intercâmbio cultural entre professor/alunos/língua estrangeira. Por outras palavras: a interlíngua é uma competência linguística e socioculturalmente transitória, os próprios códigos linguísticos são afetados pelas diferenças de interpretação sociocultural.

A interlíngua é uma ferramenta para o início da aprendizagem. Mistura as competências com os aspectos interculturais. Por tudo isso, podemos constatar que a interlíngua converte-se em um instrumento de mediação didático-cultural na aula de língua estrangeira.

A dita mediação faz com que um aluno se integre na aula da língua estrangeira e opere o estilo de aprendizagem do aluno. É necessário que se fomente a aproximação

intercultural entre professor e aluno para resolver as situações problemáticas. Isto não só serve como parte da mediação, mas também permite ao aluno distinguir e matizar as suas próprias emissões na língua estrangeira, tomando em conta que as estratégias que está a usar são tanto linguísticas como culturais, no momento em que se produz a mediação didático-cultural.

2. A Língua Portuguesa para falantes de Polaco

Neste capítulo vamos apresentar o papel da língua portuguesa na Polónia.

a) O Público-alvo, aprendente de PLE e português no ensino universitário.

A finalidade do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é que os aprendentes se tornem capazes de comunicar nessa língua para satisfazerem as suas necessidades (Casteleiro, 1988). O professor deve, pois, encarar este desafio como uma partilha de experiências, em que a interação surge como veículo para o sucesso dos aprendentes.

A base desta interação é perceber o ensino de uma língua estrangeira como uma descrição das emoções que resultam da comunicação (ou tentativa de) numa outra língua. Ensinar português a estrangeiros não é apenas o ensino da língua. Para o aprendente, conhecer a cultura da língua é, sem dúvida, uma motivação que acelera a aprendizagem. Por cultura da língua, especificamente da língua portuguesa, percebemos todas as imagens, sons, músicas, lugares, gastronomia, etc., onde há associação ao português.

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua desenvolve as competências gerais, tal como estão definidas no QECR, de carácter transversal, que integram atitudes e saberes, saber-fazer e saber-aprender. Deste conjunto de competências faz parte o conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural).

Língua, cultura e sociedade são indissociáveis e a língua tem o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades.

O conhecimento sociocultural é um dos aspectos do conhecimento do mundo que contribui para o enriquecimento pessoal do indivíduo. É neste contexto que, no conjunto de saberes, se incluem os referentes ao conhecimento dos traços distintivos da sociedade portuguesa e que estão estreitamente ligados ao ensino e aprendizagem do português, relacionados com a vida quotidiana (os ritmos de trabalho e hábitos), condições de vida (condições de alojamento), as relações interpessoais, os valores, as crenças, as atitudes, as tradições, as convenções sociais (QECR, 2001, pp. 148-149).

A língua portuguesa na Polónia ainda não é muito divulgada, mas há cada dia mais pessoas, a demonstrar interesse em a aprender.

Antigamente o português não era muito popular na Polónia por causa da grande distância de Portugal. Os polacos que viviam no regime totalitário não tinham muitas possibilidades de sair e de viajar. A economia consistia em contactos com os outros países socialistas. Depois do ano de 1989, quando a Polónia mudou o sistema político e a economia ficou mais aberta, apareceram as condições para ampliar os contactos internacionais, entre outros com Portugal. A outra extensão dos contactos políticos, comerciais e culturais teve lugar em 2004 com a entrada na União Europeia. Aumentaram-se as possibilidades de viajar, de visitar outros países, também estes com língua portuguesa. Na Polónia as empresas portuguesas investem dinheiro, por exemplo o Banco Millennium. Isto inclui as necessidades de procurar pessoas que falam português. Por isso, os jovens começam a aprender esta língua.

2.1. A língua portuguesa no ensino universitário

A possibilidade de aprender a língua portuguesa aparece em diferentes tipos de formação. As escolas de línguas estrangeiras onde se ensinam diferentes línguas, também o português, são muito populares. Além disso, pode-se estudar língua em

universidades. Depois desse curso, obtém-se o mestrado ou a licenciatura na língua portuguesa.

O primeiro curso do mestrado foi aberto no ano 1976 na Universidade de Varsóvia. A secção Luso-Brasileira da então Cátedra de Estudos Ibéricos nasceu graças à iniciativa da Professora Doutora Janina Z. Klave e teve como objetivo o ensino e o desenvolvimento da cultura luso-brasileira na Polónia, mercê do trabalho de uma equipa constituída por docentes polacos, portugueses e brasileiros que tinham a esperança de que o conhecimento do mundo luso (qualquer tipo de relação cultural que, eventualmente, se pudesse estabelecer nessa época difícil que foi a vida da Polónia como um país de Leste, que só viria a tornar-se democrático em 1989) fosse frutífero para os estudantes, afirmando inequivocamente a existência, ao longo dos tempos, de uma possibilidade de diálogo entre os lusófonos da Polónia e de todos os Países de língua portuguesa.

Com efeito, a Universidade de Varsóvia foi, há trinta anos, a primeira instituição de ensino superior na Polónia, no período pós-Segunda Guerra Mundial, onde se lecionaram disciplinas de língua portuguesa, de história e de literatura de Portugal, do Brasil e da África Lusófona. De assinalar que, logo desde os primeiros anos, houve uma estreita colaboração com o Instituto Camões, o qual tem incessantemente prestado um valioso apoio às atividades da Secção Luso-Brasileira da antiga Cátedra de Estudos Ibéricos. Cumpre, ainda, acrescentar que um Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões foi criado, em 2006, no Instituto de Filologia Românica da Universidade Maria Curie-Skłodowska (UMCS) de Lublin, existindo nos dias de hoje cursos de filologia portuguesa em vários centros académicos da Polónia (Cracóvia, Poznań, Gdańsk, Wrocław). Porém, nessa altura, por volta de 1977, a Universidade de Varsóvia foi pioneira na mútua aprendizagem da cultura lusófona, compartilhada com os alunos, cada vez mais numerosos. Atualmente, não só se trabalha em conjunto para um melhor conhecimento e para uma maior compreensão da cultura lusófona na Polónia, como também estabelece laços de parceria com várias Universidades da Comunidade Europeia (ao abrigo, por exemplo, do Programa LLP Erasmus) e do Mundo, sendo a cooperação com as Academias lusófonas. De 1977 a 2007 ofereceram um curso superior em filologia portuguesa, rematando o ciclo unificado quinquenal

com uma tese monográfica regida pelo padrão do mestrado polaco (*Master of Arts*) e redigida sempre em português. Ao longo destes trinta anos mais de duzentas teses de mestrado foram apresentadas, a par de uma meia dúzia de dissertações de doutoramento, tendo sido publicadas traduções de autores lusófonos e ensaios originais e/ou inovadores, tanto em polaco como em português. Do mesmo modo, não podemos deixar de assinalar que, desde o início do novo milénio, após adesão ao Processo de Bolonha, a Universidade de Varsóvia assegurou uma estrutura curricular atualizada, introduzindo no programa de estudos traçado pela Secção Luso-Brasileira novas cadeiras no âmbito dos Estudos Culturais lusófonos, resultantes das recentes investigações nas áreas da Língua Portuguesa e das Culturas Lusófonas.

Para poder estudar Filologia portuguesa todas as universidades da Polónia exigem o exame de alguma língua estrangeira e de língua polaca. Não é preciso saber falar português porque o curso começa desde o nível elementar.

O programa do curso é igual em todas as universidades e aparece da maneira seguinte:

Primeiro ciclo:

Os objetivos:

O objetivo do curso é sobretudo aprender a língua portuguesa nível C1, conhecer a literatura, a cultura e a história de Portugal. A temática das aulas abrange a história da língua portuguesa desde o latim vulgar na Península Ibérica, a gramática histórica e descritiva, a história da literatura e a aprendizagem prática da língua portuguesa e de outra língua românica. O sistema das aulas opcionais permite aos estudantes conhecer a língua específica em matéria da economia, direito etc. Um estudante obtém o diploma da licenciatura depois do exame final, que verifica o conhecimento da língua, da cultura e da literatura. Os bacharéis são preparados para continuar os estudos da filologia portuguesa no segundo ciclo e aprofundar o conhecimento em matéria da tradução ou pedagogia. Também são preparados essencialmente para a reflexão sobre cultura e conhecem muito bem o contexto cultural da Península Ibérica e da América Latina. Isto permite a um estudante perceber e interpretar diferentes situações e fenómenos que têm lugar na área da língua portuguesa. Por isso, os bacharéis podem

trabalhar em ambientes bilíngues, em diferentes estabelecimentos de forma a propagar a cultura, (museus, teatros, cinemas, agências de *public relations* etc.), também podem trabalhar como trabalhadores qualificados em empresas e nos escritórios polacos nos países de língua portuguesa.

As cadeiras do primeiro ciclo (licenciatura):

Primeiro ano:

- 1) Aprendizagem Prática da Língua Portuguesa
- 2) Aprendizagem Prática da Segunda Língua Estrangeira
- 3) Introdução aos Estudos Literários
- 4) História da Literatura Portuguesa (o Medievo e Barroco)
- 5) Introdução à Linguística
- 6) Gramática Descritiva (fonética e lexicologia)
- 7) Civilização Portuguesa
- 8) História de Portugal e da Península Ibérica
- 9) Filosofia
- 10) Latim

Segundo ano:

- 1) Aprendizagem Prática da Língua Portuguesa
- 2) Aprendizagem Prática da Segunda Língua Românica
- 3) História da Literatura Portuguesa (o Século das Luzes e o século XIX)
- 4) Gramática Descritiva (morfologia)
- 5) Gramática Comparativa (português - polaco)
- 6) História de Portugal e da Península Ibérica
- 7) Informática
- 8) Latim

Terceiro ano:

- 1) Aprendizagem Prática da Língua Portuguesa
- 2) Aprendizagem Prática da Segunda Língua Românica
- 3) História da Literatura Portuguesa (século XX)
- 4) História da Língua Portuguesa
- 5) Teoria da Literatura
- 6) Seminário e Exame Final

Segundo ciclo (mestrado):

Perfil pedagógico:

Primeiro ano:

- 1) Aprendizagem Prática da Língua Portuguesa
- 2) Seminário de Mestrado
- 3) As bases da Educação/Pedagogia
- 4) As bases da Educação/Psicologia
- 5) Didática
- 6) Fonação
- 7) Práticas

Segundo ano:

- 1) Aprendizagem Prática da Língua Portuguesa
- 2) Aprendizagem Prática da Língua Portuguesa de Perfil
- 3) Conferência Monográfica
- 4) Seminário de Mestrado
- 5) Didática
- 6) Práticas

Perfil de tradução:

Primeiro ano:

- 1) Aprendizagem Prática da Língua Portuguesa
- 2) Seminário de Mestrado
- 3) Tradução Escrita (literária, usual e científica)
- 4) Cultura Portuguesa
- 5) Cultura Polaca

Segundo ano:

- 1) Aprendizagem Prática da Língua Portuguesa
- 2) Conferência Monográfica em Português
- 3) Seminário de Mestrado
- 4) Tradução Oral
- 5) Tradução Escrita (literária, usual e científica)
- 6) História Política e Económica dos Países Românicos
- 7) Prática em Tradução

No ano de 2010 entraram na Universidade de Lublin 54 pessoas, em Cracóvia no mesmo ano ingressaram somente 22 estudantes.

Em Varsóvia, no ano 2010/2011, 36 pessoas começaram a estudar filologia portuguesa, mas houve muitos mais candidatos, por exemplo em Lublin, 374. A admissão depende dos resultados dos exames.

Em cada universidade há possibilidade de aproveitar a bolsa estrangeira ERASMUS, que é muito popular na Polónia e dá grande oportunidade para praticar a língua portuguesa. **Universidade da Cracóvia** colabora com:

- Universidade de Coimbra - 3 vagas

- Universidade do Algarve, Faro -1 vaga

- Universidade de Lisboa - 2 vagas

- Universidade do Porto - 2 vagas

Universidade de Lublin colabora com:

Universidade Aberta de Lisboa - 2 vagas

Instituto Politécnico de Lisboa - 2 vagas

Universidade do Porto - 1 vaga

Universidade do Algarve - 2 vagas

Universidade de Trás-os-Montes - 1 vaga

Universidade de Varsóvia colabora com:

Universidade de Lisboa -1 vaga

O facto de os estudantes terem a possibilidade de estudar em Portugal tem grande influência sobre a qualidade da formação em matéria da língua portuguesa.

Cada universidade além dos estudos tem outras atividades muito interessantes. Por exemplo, na Universidade de Varsóvia, na Secção de Estudos Portugueses e Brasileiros, decorre, desde 1997, algo que começou como um projeto pioneiro, e que é agora uma componente sólida, e uma das áreas mais valorizadas do currículo académico deste curso: o Teatro "Pisca-pisca" no apoio à aprendizagem de Português Língua Estrangeira.

O objetivo principal do Grupo de Teatro Português é o aperfeiçoamento das competências dos alunos em Português Língua Estrangeira, e a aprendizagem de um

Português do século XVI não é o mais desejado pelos alunos. Por isto tomaram a decisão de modernizar os textos. Os participantes do Grupo têm entre 20 e 25 anos, e o Português que querem conhecer e falar é o Português de hoje. A língua de trabalho durante todos os encontros de Teatro é sempre o Português. Os estudantes gostam mais da encenação de comédias.

No ano letivo de 2002/03, o Grupo de Teatro Português passou a ser dirigido por José Carlos Dias, altura em que este começou a desempenhar as funções de leitor na Universidade de Varsóvia e ele popularizou mais a tradição do teatro português. Os objetivos principais não mudaram: os alunos, divertindo-se, apreendem as estruturas da Língua Portuguesa, as inúmeras expressões idiomáticas que fazem do português uma língua tão rica, os jogos de palavras, os sentidos ocultos, fazendo, finalmente, do Português uma língua viva, que utilizam por e com prazer.

Todas as representações teatrais, quer na Polónia, quer em Portugal, não teriam sido possíveis sem o apoio do Instituto Camões (presente desde a sua criação) e da Fundação Calouste Gulbenkian.

Cada universidade também organiza os encontros dos estudantes interessados pela língua e cultura portuguesa. Os participantes trocam as informações relacionadas com esta temática, apresentam as suas conferências, assistem juntos aos filmes portugueses etc.

O Instituto Camões

O Centro de Língua Portuguesa em Lublin faz parte do Instituto Camões de Lisboa e fica sob direção do reitor da UMCS, colabora com a Embaixada de Portugal em Varsóvia e outras Embaixadas dos países lusófonos.

O Centro de Língua Portuguesa em Lublin foi inaugurado em Novembro de 2005 na Universidade Maria Curie Skłodowska com base no Acordo de Cooperação entre a UMCS e o Instituto Camões em Lisboa. É o primeiro e até agora o único centro deste tipo na Polónia cujo objetivo principal é a propagação da língua portuguesa e da cultura dos países lusófonos (Brasil, países africanos de língua oficial portuguesa, comunidades asiáticas, Timor).

O Centro tem várias atividades culturais, científicas e didáticas. Em termos de cultura e ciência organiza:

- sessões de cinema
- concertos de música
- lançamento de livros
- sessões de poesia
- exposições
- sessões de diapositivos
- workshops de dança, etc.

Atividades didáticas: cursos de língua portuguesa em todos os níveis, dirigidos pelos professores do Departamento de Língua e Cultura Portuguesas do Instituto de Filologia Românica da UMCS.

O Centro dispõe de biblioteca e de multimédia, oferece acesso a livros, à Internet, possibilidade de ver televisão portuguesa. O Centro prepara exames internacionais de língua portuguesa.

2.3 O ensino-aprendizagem do Português na Polónia: Métodos e Materiais

A aprendizagem duma língua estrangeira exige sempre o conhecimento relacionado com a didática e a prática dessa língua. O aluno que quer aprender uma língua estrangeira sempre traz consigo saberes que a língua materna lhe deu. Nesse sentido, o

QECR indica os domínios que interessarão ao aprendente: o privado, o público, o profissional, o educativo. Todos eles contêm a cultura, pois não se aprende uma língua estrangeira sem se perceber o contexto em que ela vive. Os aprendentes são, com certeza, as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que devem desenvolver as competências e as estratégias e realizar tarefas, atividades e processos necessários para participar nos acontecimentos comunicativos. Os professores têm que geralmente respeitar as linhas de orientação oficiais e utilizar livros de textos e materiais pedagógicos (que poderão estar ou não em posição de analisar, avaliar, selecionar ou complementar), a conceber e a fazer testes, a preparar alunos e estudantes para exames. Têm de tomar decisões, acerca das atividades da sala de aula, que podem ter esquematizado previamente, mas que têm de adaptar com flexibilidade em função das reações dos alunos/estudantes (QECR, p. 199). Até agora, o QECR tenta construir um modelo de aprendizagem, ensino e avaliação da língua. Segundo o Conselho da Europa os métodos usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas dependem dos aprendentes individuais e são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados no seu contexto social. O resultado da aprendizagem e a eficácia depende do aluno. Estas várias necessidades dos aprendentes de línguas estrangeiras conduzem, necessariamente, a uma grande variedade de objetivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais. Muitas são as formas através das quais as línguas modernas são normalmente aprendidas e ensinadas. Durante muitos anos, o Conselho da Europa promoveu uma abordagem baseada nas necessidades comunicativas dos aprendentes e na utilização de materiais e de métodos que permitissem aos aprendentes satisfazer essas necessidades e que fossem adequadas às suas características como aprendentes. (QECR p. 200)

O QECR diz que se devem avaliar os esforços de aprendizagem de acordo com a proficiência adquirida. Reforça também a ideia de que a aprendizagem tem que se organizar em unidades didáticas, que respeitem a progressão e um Quadro com níveis poderá ser muito útil' "a comparação de objetivos, níveis, materiais, testes e níveis do êxito em sistemas e situações diferentes" (QECR, p.39)

Em geral o QECR esboça os princípios metodológicos:

- favorece a interação comunicativa, realização de tarefas que sejam significativas para os alunos;
- reconhece o aluno como eixo de todo o processo didático;
- diz que em processo de aprendizagem o importante não é o fim do caminho, mas o caminho em si mesmo com as dificuldades que têm que ser ultrapassadas pouco a pouco;
- responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem, levando-o a adquirir autonomia para poder aprender independentemente das circunstâncias ou do lugar;
- destaca a importância das estratégias da aprendizagem como assumir riscos, perder o medo de errar, superar dificuldades, desenvolver táticas de obtenção de informação;
- valoriza a prática na aprendizagem; aprende-se a falar, falando;
- compreende a diversidade de interesses, de acordo com a vontade dos alunos.

Segundo o QECR (2001 p. 21), o professor desempenha o papel muito importante no processo de aprendizagem:

- "Baseando o ensino e a aprendizagem das línguas nas necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes;
- definindo, com o máximo rigor, objetivos válidos e realistas;
- elaborando métodos e materiais adequados;
- implementando modalidades e instrumentos adequados que permitam avaliar programas de aprendizagem."

A missão de professor é estabelecer a ponte entre os materiais e o aprendente, é capaz de, mesmo sem materiais, completar o manual com os outros recursos por si criados.

No Departamento de Português da Universidade de Maria Sklodowska-Curie de Lublin trabalham cinco professores e tem cerca de cem alunos de PLE. Na sua maioria são estudantes universitários de nacionalidade polaca com bom domínio de inglês. Entre eles encontram-se também eslavos da Europa de Leste (ucranianos, checos, búlgaros), entre outras nacionalidades. Numa palavra, trabalham numa situação de pluriculturalidade. A língua de comunicação, a língua veicular para eles é a polaca: na

Universidade não se admitem alunos que não tenham tirado um curso de Polaco. Então, muitos alunos vivem na situação de “trilinguismo”: o ambiente linguístico e cultural é polaco, em casa falam a língua materna, a língua que estudam é a portuguesa. Os alunos entram para a universidade com diferente experiência linguística: vêm de diferentes cidades da Polónia, e conforme o nível cultural das suas famílias e as possibilidades locais, estudaram, ainda na escola, espanhol, francês, alemão ou italiano, além do inglês. Existem muitos problemas com a diferença dos níveis do espanhol porque alguns alunos vêm com bom domínio de espanhol e não precisam de explicações gramaticais. Eles já compreendem a estrutura da língua e podem estudar por via do método comunicacional, logo, começar a falar. Mas os outros alunos entram paulatinamente, passo a passo, e os alunos avançados começam a aborrecer-se e precisam de tarefas adicionais. Um exemplo: os alunos com um espanhol fluente depois do primeiro ano da Universidade entraram para o nível superior dos Cursos para Estrangeiros da Universidade de Coimbra.

Os alunos, ao contrário do que acontece em Portugal, ao saírem da sala de aula deixam de falar português que estudam na aula – eles falam polaco ou as suas línguas maternas. Procura-se resolver este problema: os alunos têm duas horas de laboratório, assistem a programas televisivos, cantam canções em português, interpretam sketches e cenas durante as festas tradicionais, mas a realidade em que vivem é a polaca.

Mais uma particularidade: os professores que ensinam Português também são polacos, excepto o leitor do Instituto Camões que dá aulas na nossa Universidade há onze anos. O professor não nativo nunca falará português como um falante nativo. Sempre manterá um ligeiro sotaque, terá interferência da língua materna. Mas tem grande vantagem: compreende bem as dificuldades por que passam os alunos polacos ao aprender uma língua de estrutura diferente, dá-se conta das afinidades nas línguas, em que pode apostar, e das divergências que deve destacar e explicar. Tem uma língua veicular em que pode dar estas explicações.

Já que o aluno ao sair da sala de aula não ouve mais falar português, o material didático que o professor traz para a aula tem grande importância, especialmente na etapa inicial. O aluno que vem pela primeira vez à aula não sabe ler em português, e o vocalismo português é um dos mais difíceis das línguas românicas. Não se pode começar o curso logo com textos originais. Todos os manuais de português têm um curso introdutório, o que parece estranho aos professores falantes nativos. Aquele combina os rudimentos da fonética, as explicações da estrutura da língua e os primeiros textos que introduzem o vocabulário elementar.

Os métodos comunicativos que predominam no ensino de línguas estrangeiras dispensam o curso fonético.

Aprendendo o português, os polacos não distinguem *o* aberto do *o* fechado, o *e* aberto do *e* fechado que na sua língua materna deles não são fonemas distintos. A alternância vocálica de *novo* – *nova* – *novos*, *porto* – *portos* – *porta*, *governo* (nome) – *governo* (verbo), *gosto* (nome) – *gosto* (verbo) é objetivamente difícil para qualquer aluno polaco.

Talvez por isso os manuais para estrangeiros portugueses nem sempre funcionam bem com os falantes polacos. Muitos emigrantes polacofalantes que aprenderam português em Portugal queixaram-se dos materiais didáticos que lhes traziam os professores. Possivelmente, estão habituados a outros métodos de ensino que lhes propunha a escola polaca, talvez passem grandes dificuldades por causa das diferenças estruturais. Os métodos de PLE originais, se explicam a gramática, fazem-no em português que os principiantes ainda não dominam.

Outra dificuldade que aparece no processo de ensino-aprendizagem do PLE é a escolha da variante. Muitos dos alunos depois do mestrado vão trabalhar no Ministério dos Negócios Estrangeiros, e ninguém sabe para qual dos 8 países de expressão portuguesa eles irão ao se formarem. Como se sabe, a variante europeia e a brasileira é diferente quanto à pronúncia, ao vocabulário e à sintaxe. Na Universidade de Lublin escolheram a variante europeia, porque muitos fenómenos gramaticais que nela

existem já não existem na variante brasileira (por exemplo, o uso dos pronomes pessoais-complementos diretos e indiretos na posposição, do tipo *pu-lo*, *chamam-nos*); também nos países africanos de expressão portuguesa se fala a variante europeia. Os ex-alunos que trabalham no Brasil adotam muito depressa a pronúncia brasileira e as particularidades da sua fala, mas isso seria mais difícil se fosse ao contrário.

Os alunos depois de três anos do curso da licenciatura, depois de se formarem em diplomacia, economia, direito, jornalismo, gestão, além da sua profissão, podem e devem trabalhar como intérpretes e tradutores, dominando a matéria que se define como linguagem da profissão. No fim do 3º ano devem chegar a um nível de proficiência, saber traduzir para o polaco ou para uma língua estrangeira um contrato, uma carta comercial ou uma nota diplomática, compreender e traduzir, tomando nota de um noticiário transmitido ao vivo, fazer uma síntese de um artigo analítico, comentando-o, traduzir por escrito ou oralmente (consecutivamente) qualquer texto de carácter político, isto é, fazer tudo o que for necessário na embaixada em que, eventualmente, eles vão trabalhar. E tudo isso, tendo começado a aprender português no 1º ano a partir do zero. Procuram consegui-lo, tendo 10 horas de LE 1 semanais, durante os 3 anos de licenciatura.

Neste capítulo pretendíamos apresentar o papel da língua portuguesa na Polónia. Esperamos que tenhamos conseguido o nosso objetivo. Agora vamos apresentar as competências e as dificuldades dos aprendentes da língua portuguesa na Polónia.

3. As competências comunicativas na aprendizagem de LE para falantes de polaco

O objetivo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, e também o português na Polónia, é o domínio da componente linguística da língua (conhecimento do seu

sistema fonético, do seu vocabulário e sintaxe), sem qualquer preocupação com subtilezas sociolinguísticas ou eficácia pragmática.

As competências de aprendente de uma língua constituem um elemento básico que se produz ao usar de maneira efetiva uma língua, seja materna ou estrangeira. Este conceito começa quando Noan Chomsky apresenta a sua visão de *competência*.

Para Chomsky, todo o falante possui uma competência inata e universal, que se concretiza num conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, e que lhe permite usar corretamente uma língua.

Dell Hymes afastou-se do pensamento do Chomsky e fez uma evolução do conceito acrescentando *comunicativo* ao termo *competência*, demonstrou claramente competência – o de *competência comunicativa*. Ele não cria um sistema de competências comunicativas, mas faz a estrutura de um sistema linguístico comunicativo, incluindo o significado social e referencial da linguagem. Para ele, a competência comunicativa depende tanto do conhecimento, quanto do uso linguístico. O uso da língua não consiste apenas em usar frases gramaticalmente corretas, mas apropriadas a um determinado contexto. Não é suficiente que o aluno conheça apenas as regras da gramática, isto é, a correção do sistema formal da língua. Para obter sucesso e ser eficaz no uso correto de língua estrangeira, o falante tem de ser capaz de processar ao mesmo tempo muitas outras informações, muitas delas não têm nada a ver com a linguística, e que dependem ou da situação de comunicação em si mesma, ou de convenções e regras de carácter social. Essas informações podem abranger expressões ou formas específicas de falar, gestos, atitudes corporais, distância física entre falantes, etc.

A competência linguística de um falante permite interpretar como idênticas expressões como *A Maria leu o livro* e *O livro foi lido pela Maria*. Pela mesma razão, o mesmo falante já interpretará como diferentes as expressões *O João ama a Maria* e *A Maria ama o João*.

Como nos diz Littlewood (1996, p. 2) "mientras la *estructura* de la oración es estable y sólida, su *función comunicativa* es variable y dependiente de factores relacionados con la situación y con el entorno social".

Sem dúvida, podemos concluir que a correção linguística é apenas um dos vários elementos que contribuem para a construção do significado de um ato concreto de comunicação – e, segundo alguns autores, nem é dos mais importantes.

Outras autoras como Maria Armendáriz, Ana Mongay e Carolina Marcos também escreveram sobre esta questão (2003, p. 53):

"El conocimiento del sistema lingüístico no garantiza el éxito de un acto comunicativo sino que, para ser competente en este ámbito, el usuario añade otros recursos, capacidades y habilidades a los estrictamente lingüísticos. Sin ellos, la comunicación no tendría éxito."

"Lo correcto no es lo mismo que lo adecuado y que son varios los conocimientos que debemos unir a la norma para lograr una comunicación satisfactoria".

Canale e Swain partiram do trabalho de Hymes, ampliaram o conceito de *competência comunicativa*, dizendo que o mesmo é constituído por um conjunto de quatro subcompetências, a saber:

1- A competência gramatical ou linguística:

São os conhecimentos que o falante tem da estrutura gramatical da sua língua (habilidades lexicais, fonológicas, sintáticas, semânticas...), e que lhe permite formar frases aceitáveis, explorando, sobretudo, o sentido literal dos enunciados;

2- A competência sociolinguística:

Esta competência percebe a capacidade demonstrada por um falante para adaptar as formas linguísticas ao contexto social em que concretiza a sua intenção comunicativa. A ausência de domínio desta competência muitas vezes causa o stress e vergonha do falante não nativo que usa as palavras inadequadas num dado contexto.

3- A competência discursiva:

Para saber falar uma língua estrangeira não é suficiente conhecer as palavras isoladas ou das frases, o mais importante é capacidade de criar unidades discursivas maiores – os textos. Estes são eficazes só quando fazem parte de entidades complexas, revelando coesão quanto à forma e coerência quanto ao significado. Na maior parte dos casos, este objetivo é alcançado através do uso apropriado de certos elementos linguísticos, como, por exemplo, os conectores. Através desta competência um falante consegue

produzir – para utilizar uma expressão comum entre os membros da classe docente –, um texto com *princípio, meio e fim*.

4- A competência estratégica:

Com esta competência, o falante competente de uma língua tem de se prevenir com a possibilidade de aparecerem situações problemáticas que podem prejudicar a eficácia comunicativa e de ter um conjunto de recursos variados (verbais e/ou não verbais), com os quais possa sair da situação problemática e transformar em eficaz um ato comunicativo. Esta competência tem grande importância na hora de conversar porque compensa as dificuldades na comunicação, especialmente quando a interação se produz no ambiente sociocultural diferente ou existe uma competência insuficiente para que a dita interação se resolva com sucesso.

Outro modelo de competência comunicativa é proposto por Bachman. Ele afirma que a capacidade para usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Para Bachman a competência da língua organiza-se em duas grandes subcompetências: organizativa, que trata as habilidades da produção e a recepção da língua desde um plano formal e a competência pragmática, que se refere às relações que se produzem entre os usuários da língua e os contextos comunicativos.

A competência estratégica ajuda os alunos a cobrir o vazio que existe entre a carência de meios linguísticos que possui e a as situações comunicativas nas quais participa. Durante as etapas iniciais da aprendizagem, os alunos têm que enfrentar diferentes tipos de interações e as suas deficiências comunicativas, de tipo linguístico, discursivo ou sociolinguístico. É um momento em que intentam resolver o problema que aparece, quando recorrem a estratégias que lhes permitam salvar essas deficiências. A competência estratégica apoia-se nas estratégias da aprendizagem e da comunicação.

O Conselho da Europa tem em conta o ensino/aprendizagem eficaz de línguas estrangeiras. Essa preocupação com o ensino e treino da competência comunicativa e suas subcompetências está bem visível no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* que estabelece a existência de competências gerais e de competências

comunicativas, as quais se subdividem numa série de subcompetências: linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas:

“A capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário (...) e que permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das aprendizagens” (QECRL, 2001, p. 154).

Falando de competências, no seu capítulo 5, o QECR começa por fazer uma distinção entre *Competências gerais* e *Competências comunicativas em língua*. Sob a primeira designação, estão incluídos *O conhecimento declarativo*, *As capacidades e a competência de realização*, *A competência existencial* e *A competência de aprendizagem*; sob a segunda designação aparecem-nos *As competências linguísticas*, *sociolinguísticas* e *pragmáticas*.

De facto, estas competências comunicativas que o Quadro Europeu mostra, têm claro precedente nos desenvolvimentos dos trabalhos de diferentes autores, entre outros, Hymes, Canale e Swain ou Bachman.

Tanto a competência linguística como a competência estratégica são as duas competências mais importantes no início da aprendizagem de língua estrangeira para estudantes polacos.

Com o objetivo de realizar intenções comunicativas, os aprendentes mobilizam as capacidades gerais supracitadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua.

O QECR (2001) declara que:

“A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como

outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e as qualidades dos conhecimentos (...), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (...) e com a sua acessibilidade (ativação, memória, disponibilidade)."(QECR, 2001 pp. 34- 35).

(...)

A competência comunicativa em língua, como podemos ver acima, é considerada um conjunto de capacidades as quais cada pessoa deve desenvolver como indivíduo e como ser social.

A competência sociolinguística é um conhecimento dos recursos de variação linguística e as capacidades de uso desse conhecimento de acordo com as convenções sociais. O QECR escreve sobre esta competência assim:

"A competência sociolinguística diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. (ibidem, p. 169) (...) Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto." (ibidem, p. 35).

A competência pragmática é a capacidade de usar a língua e a capacidade de compreender a intenção do locutor no contexto da comunicação.

Segundo o QECR:

"As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que

à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas." (ibidem, p. 36)

A competência de comunicação caracteriza-se por algumas atividades linguísticas particulares que constituem a base pragmática dos processos de aprendizagem da LE.

Segundo o QECR:

"A competência comunicativa em língua do aprendente/ utilizador da língua é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo a receção, a produção, a interação ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de atividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. A receção e a produção (oral e/ ou escrita) são, obviamente, processos primários, uma vez que ambos são necessários à interação." (2001, pp. 35-36).

3.1 As dificuldades dos polacos no processo de aprendizagem da língua portuguesa

3.1.1 O uso dos recursos da língua materna

A língua materna é um grande apoio no ensino de uma língua estrangeira, se acentuarmos as afinidades e neutralizarmos a interferência linguística. Na primeira etapa, na Polónia, trabalha-se muito com o léxico internacional e os nomes geográficos que são iguais ou parecidos em todas as línguas indo-europeias: *historia* - *história*, *internacionalny*- *internacional*, *Portugalia* - *Portugal*, *Warszawa* - *Varsóvia*, *Lizbona* - *Lisboa* etc. Isso ajuda a ampliar o vocabulário do aluno e a pô-lo "mais à vontade".

Nas primeiras aulas, explicando a estrutura da frase portuguesa, recorre-se ao sistema casual existente em polaco. A língua polaca tem sete casos, daí, as relações casuais estarem incorporadas na mente dos alunos que têm, na sua maioria, uma boa preparação escolar. Por conseguinte, explicamos o significado das preposições mediante o sistema casual. Nas frases:

A professora mostra Lisboa aos alunos no mapa.

O carro do João é preto.

A Patricia chega a Lisboa. Ela é do Porto.

A professora é sujeito no caso Nominativo, *mostrar* é verbo transitivo, tem como complemento directo *Lisboa* no caso Acusativo. Os verbos transitivos, na sua maioria, coincidem em Polaco e em Português. A preposição *a* equivale ao caso Dativo (*aos alunos*), ou designa o ponto de destino (*a Lisboa*). *De* reflecte as relações do caso Genitivo (*do João*) ou marca a proveniência (*do Porto*). *Em* equivale à preposição polaca «w», «na» (*no mapa*). Todas elas têm as formas contraídas com os artigos definidos. Uma vez apanhada a estrutura da frase, os alunos não fazem mais erros e podem proceder à produção oral. Eles conseguem construir as frases dos pequenos “tijolos” do tipo:

Sujeito:

A Ana, o médico, o João

Predicado:

dá, mostra, explica

Complemento directo:

o livro, a Polónia, o texto

Complemento indirecto (a quem?):

os alunos, o Pedro, a Ana

Complemento circunstancial de lugar (onde?):

a sala de aula, o mapa, a biblioteca

Os primeiros passos são dados; conseguimos as frases:

A Ana dá o livro ao Pedro na biblioteca. O professor explica aos alunos o texto na sala de aula. o João mostra à Ana a Polónia no mapa.

Deste modo, os alunos podem gerar as suas próprias frases logo na primeira ou segunda aula: *Chego do Brasil. Moro na Grecia. Trabalho em Varsóvia. Estudo na Universidade. Falo da história de Portugal. Falo da situação do Brasil.*

Aplica-se o mesmo sistema ao explicar o uso dos pronomes pessoais: *eu, tu, ele, nós, eles* são pronomes no caso Nominativo; os pronomes clíticos *-o(s), -a(s)*, no caso Acusativo, *-lhe(s)*, no caso Dativo.

Na etapa inicial do ensino-aprendizagem de línguas tipologicamente distantes não podemos rejeitar a explicação gramatical, porque as diferenças estruturais entre a língua materna e o português dificultam a produção oral e escrita e geram erros provenientes das diferenças linguísticas.

3.1.2 O uso dos recursos das línguas estudadas

Já que os alunos entram na universidade com um bom domínio do inglês, este idioma é muito útil na explicação de vários fenômenos gramaticais, servindo de intermediário, por exemplo, da construção do tipo: Ouvi as crianças cantar. Os alunos não compreendem o termo “*acusativo com infinitivo*”, mas entendem à perfeição o termo “*Complex object*” e não fazem mais erros, embora em polaco esta construção não exista.

3.1.3 Fenômenos que não têm correspondência na língua materna e as correspondências “falsas”

Como já dissemos, existem fenômenos fonéticos, gramaticais e lexicais que não têm correspondência na língua materna. São casos que às vezes provocam um choque linguístico; eles exigem, assim, uma explicação e um treino particular.

a) Artigos

O polaco não tem artigos e a distinção entre o dado e o novo é assinalada pela posição da palavra no texto:

Mężczyzna wszedł do domu – O homem entrou em casa.

Do domu wszedł ***mężczyzna*** – Um homem entrou na casa.

(onde ***mężczyzna*** é homem.)

No entanto, o uso do artigo não provoca muitos problemas, porque os alunos já o estudaram em inglês. A maior dificuldade reside na omissão do artigo nos sintagmas do tipo: *a louça de cristal, cheio de livros* etc.

b) A concordância dos tempos

Todos os alunos polacofalantes enfrentam esta dificuldade quando estudam as línguas românicas ou germânicas. Em polaco, a antecedência em relação ao passado não é explicitada (porque não há *pretérito mais que perfeito*), nem existe o *futuro do pretérito*. Sem treino gramatical particular as frases do tipo: *A mãe disse que era tarde para brincar, O Pedro disse que se tornaria médico, A Eveline disse que tinha estado antes naquela cidade* – serão traduzidas, sob a influência da língua materna, como **A mãe disse que é tarde para brincar. *O Pedro disse que se tornará médico. *A Eveline disse que estava antes naquela cidade.*

c) Sistema de pronomes pessoais

Como em polaco existe o paradigma completo de seis tratamentos, são múltiplos os casos em que os alunos não entendem a quem se dirige a mensagem: para eles o Sr., a Sra. é uma pessoa desconhecida, alguém outro. Daí, as perguntas do tipo: *O Sr. fala português?* provocam respostas: *Fala, sim. Não, ele não fala português.* Em vez de *vocês* há quem use *vós*: daí, os erros do tipo *vós estais atrasados* ou, na pior das hipóteses, **vós estão atrasados*. O uso de *si* é extremamente difícil: nos exemplos do tipo *Ouvi falar muito de si* os alunos não compreendem que *si* se refere ao interlocutor, porque na nossa mente deve usar-se *vós*.

d) omissão do pronome pessoal

A possibilidade da omissão dos pronomes pessoais-sujeitos torna o texto português muito hermético, e não só para o principiante, porque o aluno nem sempre consegue encontrar o antecedente, ao qual se refere a forma verbal, por ex.:

– *Ah, que bom, - disse. Quem é que disse? Eu ou ele?*

Entrou na sala e pediu... Quem entrou? Ele, o Pedro, ou ela, a Maria?

d) catáfora e anáfora

Outra diferença estrutural entre todas as línguas românicas e as eslavas, é que as línguas eslavas colocam o nome na posição catafórica, e as línguas românicas, na posição anafórica. Anáfora é um termo usado num texto para lembrar ou retomar algo que já foi dito. Ao contrário da anáfora, a catáfora tem a função de anunciar o que vai ser dito.

Por exemplo:

Além de sentir obrigação de socorrer o amigo Ahmadinejad, *o presidente* está no meio de duas campanhas.

Qualquer polaco diria: *O presidente*, além de sentir obrigação de socorrer o amigo Ahmadinejad, está no meio de duas campanhas.

Esta diferença estrutural também dificulta a busca do sujeito e a compreensão do texto.

e) Os pronomes reflexivos

Em polaco, os pronomes reflexos nos verbos pronominais não variam em pessoa e número, as suas formas também se extinguiram. É usada apenas a forma da 3ª pessoa

para todas as formas. Daí serem típicos erros como: * *Não quero levantar-se, não queres levantar-se, não queremos levantar-se.*

f) Os possessivos

Os possessivos da terceira pessoa, em polaco, concordam em pessoa e em género com o possuidor, e não com o objeto possuído (como em Inglês: *his book, her book*), daí termos *jego książka* – o livro dele, e não *seu livro*. Por isso, são frequentes os erros do tipo: * *sua livro – o livro dela, *seus canetas – as canetas deles*. No entanto, este erro não é tão fossilizado como alguns outros e com alguns exercícios, conseguimos ultrapassar o problema.

g) Os determinantes

Os determinantes colocam-se antes da palavra determinada: a ordem estilisticamente neutra no SN é adjectiva – substantiva, no SV, advérbio – verbo (como, aliás, em Inglês). Os exemplos dos erros mais frequentes: *alta estatura*.

h) O conjuntivo

O polaco não tem o modo conjuntivo (só o condicional). Os verbos que expressam pedido ou ordem, ainda são reconhecíveis, porque na subordinada em polaco usa-se o condicional, mas os alunos não conseguem compreender porque é que os verbos de sentimento do tipo *recear, temer, alegrar-se, esperar* obrigam ao uso do conjuntivo. Por isso, os estudantes polacofalantes se vêem na necessidade de fazer, persistentemente e assiduamente, os exercícios do tipo: *receio que me oiça, receava que me ouvisse, receio que me tenha ouvido, receava que me tivesse ouvido*. Este

treino faz - se durante um ano inteiro, no 2º ano, mas, mesmo assim, os erros fossilizam-se. A gramática, no nosso caso, tem que ser aprendida conscientemente, porque na mente dos polacos estes fenómenos não existem.

.

As correspondências “falsas”

A) Lexicais

Dias da semana

Em todas as línguas românicas os dias da semana, segundo a boa tradição românica, têm os nomes dos planetas e dos respetivos deuses, como, por exemplo, em francês: lundi – dia da Lua, mardi - dia de Marte, mercredi – “dia de Mercúrio”, jeudi, “dia de Júpiter”, vendredi “dia de Vénus”.

O português é a única língua românica que adotou o sistema judaico que contava os dias da semana por ordem: segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto (depois do Sábado). O imperador Adriano no século II depois de Cristo proibiu os cristãos de festejarem o sábado. Foi então que o dia de descanso foi transferido para o domingo, e em 321 o imperador romano Constantino legalizou este dia como dia de folga semanal.

As línguas eslavas também denominam os dias da semana pelos números ordinais, mas para nós a contagem começa a partir de segunda-feira (o primeiro dia da semana), porque para os eslavos o dia de folga é o domingo: (poniedziałek, o dia depois do dia de lazer, quer dizer, do domingo). Daí que a terça-feira seja o segundo dia da semana (wtorek, da palavra drugi - segundo), a quarta é o terceiro (środa, o dia a meio da semana), a quinta é o quarto dia (czwartek, - quatro), e a sexta é o quinto dia (piątek, da palavra pięć - cinco).

Português	Polaco
-----------	--------

Domingo	niedziela(ressureição)
Segunda-feira	poniedziałek (o dia depois do domingo)
Terça-feira	wtorek (o segundo dia)
Quarta-feira	środa (o dia a meio da semana)
Quinta-feira	czwartek (o quarto dia)
Sexta-feira	piątek (o quinto dia)
Sábado	sobota

Só aos sábados e aos domingos é que os alunos podem tomar fôlego, porque a denominação destes dias coincide em ambas as línguas, vindo, respetivamente, da tradição judaica e cristã. Os principiantes que começam a estudar português ficam espantados ao saberem que para dizer os nomes dos dias da semana em português eles têm que adicionar um dia à denominação polaca. E quase todos, respondendo à pergunta: “Em que dia da semana estamos?” fazem um pequeno intervalo, efetuando mentalmente esta operação aritmética. O sistema imposto pela língua materna é tão forte que se enganam frequentemente: dizem segunda-feira em vez da terça, e por vezes, efetuando a hipercorreção, subtraem um dia em vez de adicioná-lo. Daí surgir a segunda-feira em vez da quarta-feira, terça-feira em vez da quinta-feira, e assim por diante. É um verdadeiro choque cultural.

B)Amigos falsos do intérprete

Os alunos polacos têm que chamar a atenção para os casos de divergências lexicais de palavras que parecem à primeira vista iguais (os chamados amigos falsos do intérprete). O exemplo mais famoso é *embaraçado* ou *constipado* que em espanhol

significam, respetivamente, *grávida* e *quem tem prisão do ventre*, o que provoca na tradução um grande número de equívocos e mal entendidos.

Destacámos aqui algumas particularidades do ensino do português aos polacofalantes, as diferenças estruturais entre as nossas línguas, os erros e as dificuldades provenientes delas.

3.2 Análise dos erros dos aprendentes polacos: lexical e gramatical

Neste estudo, baseamo-nos nos resultados da investigação dos professores da Universidade de Maria Curie Skłodowska. Eles escolheram para os seus fins este tipo de erros por serem muito característicos e por se notarem neste campo algumas dificuldades dos polacos. Os erros são provocados pelas diferenças entre o polaco e o português – uma língua românica e uma língua eslava. Nota-se também a influência do espanhol, pois os professores analisaram os testes resolvidos pelos estudantes de filologia ibérica, então de português e de espanhol. As interferências são devidas às semelhanças entre os sistemas lexicais destas duas línguas ibéricas. Por isso, no seu estudo, os professores tomaram em consideração as diferenças existentes entre as três línguas. Analisaram o significado de algumas palavras que provocam quase sempre erros. Quanto à influência do espanhol, repararam em grande número de erros causados pelas proximidades entre as duas línguas. No estudo sobre os erros gramaticais, os professores escolheram o emprego dos tempos passados e o uso do infinitivo pessoal por serem os problemas que mais dificuldades causam aos polacos. É também notável a influência do espanhol: foram analisados os testes resolvidos pelos estudantes de filologia ibérica, então de português e de espanhol. As interferências são devidas às semelhanças entre os sistemas verbais destas duas línguas ibéricas. No seu estudo, os professores tomaram em consideração as diferenças existentes entre o sistema temporal de uma língua românica e uma língua eslava. O polaco é uma língua de carácter aspectual e não possui o sistema de tempos relativos tão característico para as línguas românicas. Daí resultam os problemas dos alunos.

Enfim, os professores analisaram o emprego do infinitivo pessoal cuja originalidade provoca numerosos erros cometidos pelos estrangeiros. No fim da sua investigação os professores trataram o tema do papel do professor de língua portuguesa na explicação das diferenças existentes entre as três línguas – português, espanhol e polaco.

3.2.1 Conceito de erro linguístico

O erro linguístico pode ser considerado um fenómeno que complementa o fenómeno da aprendizagem. A aprendizagem em si mesma implica que durante este processo é natural cometer erros. Pode-se afirmar que o erro é um fenómeno natural, que acompanha todas as atividades humanas, incluindo a aquisição de uma língua, quer materna, quer estrangeira. Por isso é possível falar de uma ciência sobre os erros linguísticos, que foi chamada por Franciszek Grucza (1978) de „lapsologia”, que engloba vários aspectos deste fenómeno no domínio da linguística, psicolinguística, psicologia, sociolinguística, glottodidática.

As tarefas desta ciência são as seguintes: realizar a descrição dos erros cometidos pelos estudantes de uma língua dada e explicá-los, avaliar as informações recolhidas, elaborar aplicações adequadas, ou seja, meios e métodos de intervenção no processo glottodidático. Temos então os passos seguintes:

- 1- análise dos erros linguísticos;
- 2- avaliação dos erros linguísticos;
- 3- profilaxia / terapia dos erros linguísticos.

Existem diferentes categorias de erros devido ao não-domínio ou ao domínio insuficiente da língua – o resultado da competência incompleta (erros em sentido estrito), existem também erros cometidos pelos usuários competentes da língua, que são capazes de autocorrigir estes erros (erros *sensu largo*). No seu estudo os professores ocuparam-se da primeira categoria de erros. Reparam também que o contexto é um factor muito importante na análise dos erros, que devem ser descritos da

maneira mais complexa possível para podermos explicar as suas origens. Muito importante são as condições tais como o estado físico e psíquico do aprendente, as capacidades linguísticas pessoais, o cansaço e o processo da aprendizagem de cada aluno, que pode ser diferente, dependente das capacidades individuais.

Os alunos adquirem o novo material linguístico pelos filtros das matérias anteriormente adquiridas, por isso têm a tendência para transferir os padrões fonológicos, gramáticos ou semânticos já aprendidos. Nos casos em que estes padrões se sobrepõem, podemos falar da transferência positiva, contudo, quando há diferenças estruturais, é inevitável a transferência negativa, ou seja, a interferência, que causa a criação de estruturas erróneas e realizações não adequadas. Temos que ter em conta também, os erros de sobregeneralização e simplificação, assim como os que foram provocados pelo ensino, p.ex. a explicação não suficiente do professor, o cansaço dos estudantes, a falta de concentração (Cardoso 2007, p. 5).

A definição do erro linguístico indica que o erro é um desvio da norma linguística, que têm várias fontes. A presença do erro comprova que o aprendente ainda não domina as estruturas obrigatórias em cada sistema linguístico e os erros nos discursos produzidos por ele dificultam a comunicação.

Existem teorias que aceitam o erro e que o tratam como algo natural no processo da aquisição de uma língua estrangeira (método cognitivo ou comunicativo), outras querem eliminar os erros vendo neles um elemento indesejado e nocivo na aprendizagem de uma língua.

Análise dos exemplos

Neste estudo, os professores baseiam-se nas provas escritas dos estudantes da filologia ibérica, que pertencem ao grupo multilingue, cuja língua materna é o polaco e que estudam ao mesmo tempo espanhol e português como línguas segundas. É

importante mencionar que muitos falam também inglês e alguns alemão e francês. Os exemplos dos erros provêm das provas do curso chamado „Ensino Prático de Português” e do curso de Lexicologia Portuguesa, realizados no ano académico 2009/2010. Determinaram em primeiro lugar as áreas lexicais abordadas durante os cursos.

As aulas de lexicologia foram dedicadas sobretudo à fraseologia e expressões fraseológicas, derivação, palavras onomatopéicas, estrangeirismos em português. Durante as aulas de língua portuguesa foram estudados os campos semânticos tais como: corpo humano e sistema de saúde, profissões, alimentação, desportos, nomes e funções dos objetos úteis.

- 1) Como primeiro problema os professores abordaram o fenómeno de falsos amigos – pares de palavras existentes em duas (ou mais) línguas que possuem diferentes sentidos, mas cujas estruturas fonológica ou gráfica são iguais ou parecidas. O emprego errado resulta da pressuposição anteposta que a semelhança das formas das palavras equivale às semelhanças semânticas (Bawej 2008, 97).

Encontramos os exemplos muito frequentes deste tipo de erro nos trabalhos analisados. Como o primeiro caso, vejamos a definição de uma palavra: pessoa que trabalha na aplicação da electricidade aos usos domésticos ou industriais. A resposta certa é electricista, portanto, na maioria dos casos a resposta dos estudantes polacos foi „eléctrico”, por causa da interferência com a palavra *elektryk*. „Eléctrico” funciona na língua portuguesa como nome de um meio de transporte (em polaco *tramwaj*) ou como adjectivo relativo à electricidade, em polaco *elektryczny*.

Para enfrentar dificuldades, os aprendentes preferencialmente recorrem à língua materna que conhecem melhor do que a língua estudada e na qual dispõem de maior número de possibilidades da escolha de uma estrutura lexical, são capazes de criar relações lexicais próprias e de traduzir literalmente uma palavra ou uma expressão da língua materna para a língua estrangeira (Bawej 2008, 98). Os professores encontraram nas suas pesquisas um exemplo que comprova esta tese. A pergunta que fizeram os professores: pessoa que se dedica ao estudo da literatura ou da história da Idade Média.” A resposta certa é „medievista,” mas as respostas dos alunos foram medievalista / medialista. Este exemplo prova que a palavra na língua materna

não foi tomada em conta pelos estudantes (ou talvez não fosse conhecida por eles). A forma polaca *mediewista* neste caso podia ser útil e a transferência podia ter tido o resultado positivo. A causa deste erro talvez esteja no receio dos aprendentes de transferir uma palavra polaca, que podia ser inadequada, por isso preferiram formar uma palavra com o sufixo -ista. Um exemplo parecido vem do mesmo exercício em que os estudantes tinham de escolher o termo adequado para a definição dada. A palavra designava uma pessoa que ensina o catecismo (catequista) e a resposta escrita pelos alunos mais frequentemente foi *catecista. Outra palavra que resultou ser difícil para os estudantes polacos foi esta que definimos como „uma pessoa que tentava transmutar os metais em ouro” (alquimista), e a resposta mais frequente dos alunos foi *alquémico, em polaco *alchemik*, o que nos permite considerar que os alunos foram influenciados pela língua materna.

2) Outro grupo em consideração são as expressões idiomáticas, que em geral originam numerosos problemas. Vejamos algumas expressões em que os estudantes tinham que escolher a palavra adequada para completar a frase corretamente. O primeiro exemplo:

(1) Ele é lento como uma lesma.

A resposta dos alunos: Ele é lento como um caracol / uma tortuga / uma caracola.

Neste caso temos três erros diferentes e bem interessantes por causa das suas origens. O primeiro é a tradução literal da expressão polaca *wolny jak ślimak* (caracol – *ślimak*). O segundo erro é o emprego de uma forma espanhola *tortuga* (tartaruga). A tartaruga é o símbolo da lentidão em polaco, pois existe a expressão *wolny jak żółw*, por isso podemos observar aqui as influências de duas línguas ao mesmo tempo – a influência da língua materna e a da língua estrangeira. O terceiro erro indica que o aluno sabia que a forma do substantivo devia ser feminina, mas desconhecia a palavra „lesma”³ que funciona nesta expressão como símbolo da lentidão. Por esta razão

³ *Lesmas* em polaco chamam-se *trzonkooczne*, pertencem aos moluscos gastrópodes e diferem dos caracóis por não possuir uma concha. Portanto, os polacos em geral ignoram a diferença entre as espécies e chamam a estes moluscos de „caracóis”, por isso achamos que o erro neste caso tem origem nos saberes gerais e na imagem do mundo, relacionada com a realidade linguística polaca.

traduziu do polaco a palavra *ślimak* e formou o feminino *caracola com o sufixo -a, o que atesta, aliás, a criatividade linguística do estudante.

Os dois exemplos seguintes demonstram que alguns erros provêm do contacto não suficiente com as matérias estudadas:

(2) O negócio vai ... apesar da crise.

- de vento em popa – a resposta correta
- de popa em vento – a resposta mais frequente
- de vento em proa.

Os professores consideraram que os alunos não dominaram da maneira suficiente o material estudado por uma razão: ninguém escolheu a última resposta com a palavra „proa”, as que continham a palavra „popa” foram as preferidas, o que significa que os estudantes associavam a palavra com esta expressão, mas desconheciam o seu uso adequado.

O exemplo seguinte apresenta uma expressão que resultou ser mais difícil para os estudantes polacos:

(3) São favas contadas. Isto significa que o negócio:

- vai trazer muitos lucros
- está garantido – a resposta correta
- perdemos tudo – a resposta escolhida mais vezes pelos estudantes.

Neste caso, a maioria dos alunos escolheu a resposta errada, o que significa que esta expressão foi mais complicada para aprender, pois em polaco não existe um equivalente. Outro aspecto deste exercício é que também demonstra que os alunos não conhecem a expressão equivalente e muito parecida em espanhol: *Esto son habas contadas*.

2) Os professores decidiram formar a classe seguinte de erros à base das interferências com o espanhol. Tiveram em consideração o facto de os estudantes aprenderem ao mesmo tempo duas línguas muito próximas, o que pode facilitar a aprendizagem, portanto, ao mesmo tempo, o *transfer* negativo é capaz de impedir o uso de formas corretas e dificultar a comunicação. Repararam na grande quantidade de erros provenientes das interferências com a língua espanhola. Devido às origens comuns, estes dois idiomas são semelhantes e às vezes é

possível criar um lexema novo com base no lexema espanhol, portanto, as línguas diferem tanto que originam vários tipos de erros. Nos trabalhos escritos que os professores analisaram existem numerosos erros relacionados com as proximidades entre o português e o espanhol.

Os casos seguintes são mais relevantes de diferentes exercícios:

empecei, comenzei – comecei

caluroso, caloroso, caliente, calorido – quente

calentar – aquecer

pescaderia – pescadaria

bañarse – tomar banho

perigroso – perigoso

arena – areia

vacaciones – férias

peior – pior

nuvlado – nublado

professional – profissional

desporte – desporto

mala – má.

Vendo estes exemplos, parece-nos possível tirar uma conclusão: as interferências entre o português e o espanhol são muito fortes. Pela sua semelhança, as duas línguas ibéricas estudadas ao mesmo tempo, por um lado podem parecer mais fáceis para aprender, mas por outro, o transfer negativo faz com que muitas palavras espanholas sejam transportadas diretamente para o português com a ortografia original, ou também são formadas novas palavras não corretas.

4) Com a classe seguinte, os professores escolheram as palavras cujo emprego não foi correto devido ao facto de alunos confundirem as formas ou usarem as formas inadequadas em contextos concretos. O primeiro exemplo é o caso de duas palavras cuja forma é parecida. As frases produzidas pelos alunos:

(1) *É muito importante ter boa saudade.

(2) *Devemos fazer muitos exercícios para ser saudade.

Como vemos, a palavra „saudade” foi empregue em vez de „saúde” na primeira frase e „saudável” na segunda. Este erro é devido às proximidades fonológicas entre as duas formas, que não correspondem aos valores semânticos e formais, pois „saudável” e „saudade” constituem diferentes classes morfológicas – o adjectivo e o substantivo.

(3) *Vou deitar as crianças para a escuela.

Nesta frase temos o emprego errado do verbo „deitar” empregue em vez do verbo „levar.” Reparemos na presença do outro erro devido à influência do espanhol, isto é a palavra *escuela* utilizada pelo estudante em vez da palavra „escola.”

(4) *Tenho de tirar a barba.

Na oração citada acima o verbo „tirar” foi usado em vez de „fazer.” Podemos supor que o aluno associou o verbo tirar com o facto de este verbo significar „arrancar, extrair, eliminar, fazer perder” e esta associação levou-o a empregar este verbo.

Nas frases que acabámos de citar, o emprego dos verbos errados foi, na opinião dos professores, devido ao domínio não suficiente do material estudado durante as aulas.

5) Outro aspeto do estudo dos professores que gostávamos de analisar é a derivação e os problemas relacionados com a formação de novas palavras. Devido à grande variedade de sufixos em português, é evidente que os alunos polacos apresentam grandes dificuldades em formar palavras novas com os sufixos.

O primeiro exemplo que queríamos citar é a palavra *a cuidação formada do verbo cuidar com a terminação que é usada sobretudo para criar os substantivos femininos (a resposta correcta neste caso devia ser „o cuidado”).

Os exemplos seguintes vêm do exercício em que os estudantes tinham de formar as palavras novas segundo o exemplo:

Conde – condessa, duque – duquesa.

As palavras que causaram mais dificuldades foram as seguintes:

café – cafeteira, chá – *chateria, *chateira

tradição – tradicional, lenda – *legendal

censura – censurar, lisonja – *lisonjar.

Queríamos ainda citar uma forma muito interessante: *superstificado – adjectivo formado do substantivo „superstição” com o sufixo -oso. Vale a pena acrescentar que

o mesmo aluno formou segundo este esquema outros adjetivos tais como *actualidoso, *nuvoso, o que prova que a regra da derivação sufixal dos adjetivos foi estudada, mas não é aplicada corretamente. No outro teste também os professores encontraram uma forma parecida - *ajudoso.

3.2.2 Conceito do erro gramatical

O objetivo principal do estudo dos professores foi responder às perguntas tais como: quais são os erros mais frequentes e a sua origem; quais são os métodos para eliminar os erros. A partir da análise dos erros mais frequentes, pretenderam desenvolver estratégias na aquisição da língua portuguesa como língua estrangeira.

Os professores concentraram-se nos erros gramaticais nos trabalhos escritos. Escolheram para os seus fins o sistema dos tempos passados e o emprego do infinitivo pessoal por serem os fenómenos que mais dificuldades causam aos aprendentes polacos.

Na aprendizagem do português no curso de filologia ibérica, em geral as dificuldades são causadas pelas proximidades entre o espanhol e o português. Assim, podemos distinguir dois grupos de erros: os erros resultantes da proximidade entre o espanhol e o português, e os erros resultantes das diferenças entre o sistema gramatical polaco e português. O polaco é uma língua com o sistema verbal de carácter aspectual, bem diferente dos sistemas temporais românicos; devemos também considerar as proximidades e as diferenças entre o sistema verbal espanhol e português. É interessante também ver o emprego do infinitivo pessoal – é uma forma excecional não existente em outras línguas, por isso causa muitos problemas aos estudantes de português língua estrangeira. Como a temática é muito extensa, os professores limitaram-se ao sistema dos tempos passados portugueses por serem mais diferentes do sistema verbal polaco e por causarem mais dificuldades aos alunos polacos. Para as suas análises escolheram os exemplos dos testes escritos dos estudantes de filologia ibérica do segundo ano, então do nível intermediário.

Antes de passarmos à análise dos estudos dos professores, parece-nos necessário fazer uma pequena comparação dos sistemas verbais polaco e português, o que nos ajudará a demonstrar de onde provêm os erros cometidos pelos alunos.

O português europeu e o polaco são línguas pertencentes a duas famílias, provenientes da língua indo-europeia, cujos sistemas temporais são bem diferentes. Parece-nos útil lembrar que a categoria de tempo é uma das mais importantes categorias gramaticais. Permite definir o fenómeno do tempo na língua – como é que as línguas expressam a localização dos acontecimentos linguísticos no tempo, quais são os meios de expressão do tempo. Ao analisarmos o sistema temporal português, reparamos que, ao contrário da língua polaca, se nota uma grande riqueza de formas. Existem vários tempos passados (pretérito perfeito simples, pretérito perfeito composto, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito simples e composto), o presente e vários tempos futuros (futuro perifrástico, futuro sintético, futuro composto). A língua polaca é relativamente escassa em tempos gramaticais. O sistema do passado polaco é muito simples: existe apenas o futuro, o presente e o tempo passado (*czas przeszły*), podemos ainda mencionar o tempo mais-que-perfeito (*czas zaprzeszyty*), portanto, as suas formas têm o valor do passado e atualmente são consideradas arcaicas. Por isso, são usadas muito pouco, em geral como variantes estilísticas do tempo passado na literatura. Em polaco, não existe o sistema de tempos relativos, característico para o português e o espanhol.

Falando do verbo polaco, devemos mencionar que possui a categoria de pessoa, número, tempo, modo e voz, assim como o verbo português, portanto, difere por possuir no passado e no futuro as marcas do género (masculino, feminino e neutro).

É preciso mencionar que no sistema polaco não existe o infinitivo pessoal, um fenómeno único no conjunto de línguas românicas e que em geral provoca várias dificuldades aos aprendizes estrangeiros.

A categoria de tempo na língua polaca, como nas outras línguas eslavas, está ligada à categoria de aspeto. Os verbos imperfectivos possuem o passado, o presente e o futuro, os verbos perfectivos possuem o passado e o futuro, mas não se empregam no presente. Em polaco, as marcas do aspeto são nitidamente distintas das marcas

propriamente temporais e esta categoria possui grande importância. Pelo contrário, nas línguas românicas, o aspeto é um proveito da informação temporal (Costa Campos, 1997). O aspeto na língua polaca foi analisado por vários autores, entre os quais podemos destacar A. Holvoet (*Aspekt a modalność w języku polskim na tle ogólnostowiańskim*, 1989),

B. Hlibowicka-Węglarz (*Processos de expressão do aspeto na língua portuguesa*, 1998), a autora na sua obra fala não só no aspeto na língua portuguesa, mas também dedica uma parte do livro a uma comparação dos valores aspectuais em polaco e em português.

Depois desta pequena introdução teórica, passemos ao estudo das frases provenientes dos testes escritos⁴. Todas as frases apareceram nos testes de avaliação realizados nas aulas de português para os estudantes do segundo ano, que frequentam o curso de filologia ibérica (espanhol e português). Na resolução dos testes, notam-se influências do polaco e do espanhol. Outro traço característico para as formas usadas pelos estudantes é a confusão das terminações e os erros da concordância verbal. Queríamos apresentar as frases que causaram mais dificuldades aos aprendentes. Tentaremos explicar quais foram as razões dos erros.

Começamos pela frase que originou grande quantidade de erros: vejamos o caso dos verbos „ver” e „caber” na frase „Tu ainda não **viste** o prémio que me **coube**?” Eis as propostas dos estudantes:

Tu ainda não viste o prémio que *me cabiu?

Tu ainda não viste o prémio que *me cabi?

Tu ainda não viste o prémio que *me cabeu?

Tu ainda não *tens visto o prémio que *me caberam?

Tu ainda não *vistes o prémio que *me cabou?

Tu ainda não *tens visto o prémio que *me cupi?

Tu ainda não *tens visto o prémio que *me cupo?

Tu ainda não viste o prémio que *me caiba?

Tu ainda não *tens visto o prémio que *me cabia?

⁴ Os testes escritos preparou a professora Edyta Jabłonka durante o ano lectivo 2008/2009

Tu ainda não viste o prémio que *me cabem?

Tu ainda não viste o prémio que *me coubeste?

Tu ainda não * tens visto o prémio que *me cabeste?

Nestas frases vemos que o emprego da forma correta do verbo „ver” e do verbo „caber” não foi uma tarefa fácil para os estudantes. Temos que pensar de onde vem esta grande variedade de propostas erradas. Reparamos nos erros da concordância da pessoa com a forma do verbo. Os alunos não perceberam o sentido exato da palavra „caber”, pois usam o singular e o plural do verbo, nem sabem que é um verbo irregular e conjugaram-no como se fosse um verbo regular. Alguns casos representam uma influência muito forte do espanhol: os alunos conjugam o verbo segundo o modelo espanhol da conjugação deste tipo dos verbos irregulares (*me cupi, *me cupo) Repara-se na grande confusão das terminações que foram usadas pelos alunos: são as terminações de três modelos de conjugação (-ou, -eu, iu), o que prova que o modelo da conjugação dos verbos no pretérito perfeito simples não foi adquirido pelos aprendentes e exige uma revisão atenciosa e mais vigilância da parte do professor, pois no nível intermediário este tempo verbal não devia ser um problema para os alunos. No caso do verbo „caber”, a maioria dos alunos escolheu o pretérito perfeito simples, mesmo que tivessem usado as terminações incorretas. Portanto, temos também uma forma do imperfeito (cabia) e até uma forma do conjuntivo (caiba), cujo emprego nos parece bastante surpreendente. Quanto ao verbo „ver”, temos um erro na terminação (*vistes), que podemos explicar pela influência da terminação no tempo presente.

É possível também constatar que os estudantes polacos, estudando o sistema de tempos passados portugueses, têm muitas dificuldades em compreender o emprego do pretérito perfeito simples e composto, o que vai comprovar outros exemplos reunidos. O pretérito perfeito simples e o pretérito perfeito composto na língua portuguesa constituem um sistema único no conjunto das línguas românicas. Comparando-o com o francês no qual o *passé simple* permanece só na expressão literária, vemos que na língua portuguesa as duas formas possuem o emprego totalmente diferente. Esta diferença não consiste na oposição entre o passado próximo e o passado remoto, o que é característico para as línguas como alemão, inglês ou espanhol. No português, estes dois tempos empregam-se no mesmo nível de enunciação, com significados temporais

e aspectuais diversos. Temporalmente, o pretérito perfeito composto localiza o processo num período de tempo que do passado se estende até ao presente, incluindo o momento de enunciação. Aspetualmente, o PPC descreve o processo como não acabado, exprime a repetição de um ato ou a sua continuidade até ao presente em que falamos (Costa Campos 1997). Portanto, na língua polaca não existe esta distinção. Esta deve ser a causa da grande quantidade de erros cometidos pelos alunos se se trata do emprego do pretérito perfeito composto. Vejamos outras frases em que os alunos tinham de escolher as formas adequadas do tempo passado.

A frase modelo: Dantes eles **saíam** muitas vezes, mas ultimamente não **têm saído**.

As respostas dos alunos:

Dantes eles *saíam muitas vezes, mas ultimamente não *teem salido.

Dantes eles *sairam muitas vezes, mas ultimamente não *saíem.

Dantes eles *sairam muitas vezes, mas ultimamente não *tinham saído.

No caso do verbo „sair”, reparamos no erro ortográfico – falta o acento sobre „i” na primeira frase, nos exemplos seguintes o tempo escolhido não foi adequado. Os aprendentes ignoraram a presença da palavra „dantes” que sugere o uso do tempo imperfeito. Por sua vez, na conjugação do verbo „sair” na segunda parte da frase nota-se de novo a influência do espanhol: o particípio passado tem a forma espanhola (*salido*). Também o verbo „ter” não foi conjugado corretamente, talvez por o aluno ter misturado diferentes tipos de conjugações irregulares. Na frase onde foi usado o presente, conjugado incorrectamente, é possível explicar o erro pela interferência com o polaco. Na oração deste tipo, os falantes polacos sempre utilizariam a forma do presente. Quanto ao emprego do pretérito mais-que-perfeito na terceira frase, devemos lembrar que este tempo não tem o equivalente em polaco e em geral nas traduções é substituído pelo tempo passado, sendo o mais-que-perfeito arcaico. As dificuldades no emprego do mais-que-perfeito português são evidentes nos casos que apresentaremos posteriormente.

Voltando ao emprego do pretérito perfeito composto, analisemos mais um exemplo em que apareceu um novo problema, isto é, a conjugação de um verbo reflexivo.

A frase modelo: Nós não temos ido ao cinema desde que nos casámos.

As respostas dos alunos:

Nós não temos ido ao cinema desde que *nos casáramos.

Nós não temos ido ao cinema desde que *se casámos.

Nós não *fomos ao cinema desde que *se casamos.

Nós não temos ido ao cinema desde que *casamo-nos.

Nós não temos ido ao cinema desde que *nós casamos.

Nós não temos ido ao cinema desde que *nos- casámos

Primeiro, resolvamos o problema com o pronome reflexo. É evidente que o uso do pronome reflexo é complicado para os polacos. Esse fenómeno deve-se ao facto de os polacos sempre usarem a mesma forma em todas as pessoas (*się*, que podia equivaler ao pronome „se”), por isso em duas frases os alunos usam o pronome „se”. Outro erro foi a colocação do pronome reflexo, que nas frases subordinadas é anteposto. Vale a pena mencionar que em polaco o lugar do pronome não tem tanta importância, pode ser posposto ou anteposto ao verbo. Reparamos também nos erros que resultam do mau conhecimento das terminações temporais do pretérito perfeito simples. Não é o caso único, são possíveis as interferências com o espanhol, como veremos na frase seguinte.

A frase modelo:

Porque é que não **foste** connosco ao cinema ontem?

A resposta do aluno:

Porque é que não *fuiste connosco ao cinema ontem?

Os aprendentes polacos empregam as formas espanholas não apenas nas formas analíticas, mas também nas formas compostas, pois encontrámos várias vezes os participios passados espanhóis.

A frase modelo: Este ano eles **têm estudado** mais do que no ano passado.

A resposta do aluno:

Este ano eles *têem estudado mais do que no ano passado.

Neste exemplo temos dois erros – o primeiro parecido com o erro já analisado, quer dizer a conjugação incorreta do verbo „ter” e o segundo – o particípio passado na forma espanhola.

Os participípios passados não são usados erroneamente apenas por causa do espanhol, mas também por os alunos se esquecerem da existência dos participípios irregulares. Veja-se o exemplo:

A frase modelo: Ultimamente **tenho visto** a tua irmã no ginásio.

As respostas dos alunos:

Ultimamente *tenho vido a tua irmã no ginásio.

Ultimamente *vi a tua irmã no ginásio.

Ultimamente *veia a tua irmã no ginásio.

Ultimamente *tinha visto a tua irmã no ginásio.

Neste exemplo, ao lado das formas verbais inadequadas aparece a forma incorreta „vido” formada do verbo „ver”. Outra vez é bem visível a incompreensão do emprego do pretérito perfeito composto e a interferência com o espanhol (a forma „veia”). Estes problemas são evidentes nos exemplos seguintes.

A frase modelo: Ela não **tem descansado** nada desde que o bebé **nasceu**.

As respostas dos alunos:

Ela não *descansava nada desde que o bebé *nasciu.

Ela não tem descansado nada desde que o bebé *nascou.

Nestas frases observamos problemas do emprego do pretérito perfeito composto e as terminações incorretas do pretérito perfeito simples. Portanto, não só estes dois tempos verbais são complicados para os estudantes polacos. Os empregos do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito às vezes podem ser problemáticos, o que provarão os exemplos a seguir.

A frase modelo: Quando eles **vinham** para Lisboa, **viram** um acidente na auto-estrada.

As respostas dos alunos:

Quando eles * vieram para Lisboa, viram um acidente na autoestrada.

Quando eles vinham para Lisboa, *vieram um acidente na autoestrada.

Quando eles * viam para Lisboa, viram um acidente na autoestrada.

Nas frases citadas, os verbos „vir” e „ver” por terem as formas parecidas, são muitas vezes confundidos pelos alunos, por isso temos dois problemas: as terminações inadequadas para os verbos e o problema da concordância temporal. Devemos lembrar-nos que o imperfeito serve para descrever os eventos passados, é um tempo de

carácter vago, impreciso, muitas vezes acompanha o pretérito perfeito simples como o fundo dos acontecimentos passados perfectivos (Cunha, Cintra, 1984, p. 450). Contudo, o imperfeito em polaco é expresso pelas formas do tempo passado. Apenas os empregos modais do imperfeito diferem na tradução, nestes casos o polaco prefere usar o condicional.

Passemos ao exemplo seguinte:

A frase modelo: **Eram** 3 horas quando ele **regressou** para casa.

As respostas dos alunos:

*Era 3 horas quando ele regressou para casa.

Eram 3 horas quando ele *regresou para casa.

Outra vez reparamos na interferência com o espanhol, neste caso na ortografia do verbo „regressar”. Aparece um erro da concordância entre o verbo e o complemento, o que se repete frequentemente nos testes porque em polaco, quando dizemos as horas, usamos o singular (*Jest 3 godzina*). Parece-nos então possível justificar esta forma pela influência do polaco.

Passemos agora aos outros tempos verbais e o seu emprego. Veja-se o exemplo:

A frase modelo: O último autocarro já **tinha partido**, então ela **foi** a pé para casa.

As respostas dos alunos:

O último autocarro já *partiu, então ela foi a pé para casa.

O último autocarro já *partiu, então ela *va a pé para casa.

O último autocarro já tinha partido, então ela *tinha ido a pé para casa.

O pretérito mais-que-perfeito emprega-se para indicar uma ação que ocorreu antes da outra ação já passada, denota também um facto vagamente situado no passado. A forma sintética deste verbo usa-se em geral na linguagem literária. Como já foi dito, em polaco o tempo passado tem de assumir as funções do pretérito mais-que-perfeito. Por isso a forma portuguesa pode ser complicada para os aprendentes polacos. Vejamos os exemplos seguintes:

A frase modelo: Eles **ganharam** o campeonato de andebol deste ano. Nunca os **tinha visto** jogar tão bem!

As respostas dos alunos:

Eles *têm ganho o campeonato de andebol deste ano. Nunca os *tenho vido jogar tão bem!

Eles ganharam o campeonato de andebol deste ano. Nunca os *tenho visto jogar tão bem!

Eles ganharam o campeonato de andebol deste ano. Nunca os *vi jogar tão bem!

Eles *têm gasto o campeonato de andebol deste ano. Nunca os *vi jogar tão bem!

Eles ganharam o campeonato de andebol deste ano. Nunca os *veia jogar tão bem!

Eles ganharam o campeonato de andebol deste ano. Nunca os *vejo jogar tão bem!

Eles *têm ganho o campeonato de andebol deste ano. Nunca os *tenho visto jogar tão bem!

Eles *têm ganhado o campeonato de andebol deste ano. Nunca os tinha visto jogar tão bem!

Como vemos, o montante de erros é outra vez muito elevado. Os dois verbos, „ganhara” e „jogara” geraram uma quantidade notável de formas incorretas diferenciadas. Temos, pois, o emprego incorreto do pretérito perfeito composto, do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito, o particípio passado errado, a interferência com o espanhol (a forma *veia*, portanto, não nos esqueçamos que a forma espanhola correta leva o acento sobre „i”).

Na última parte do estudo, queremos passar ao emprego do infinitivo pessoal. Decidimos descrever este fenómeno por ser excepcional e único no conjunto das línguas românicas, portanto, pela sua originalidade, o infinitivo pessoal é difícil de compreender para os estrangeiros. Como veremos nas frases seguintes, escrever as formas corretas do infinitivo pessoal também foi complicado para os alunos que falam uma língua eslava. Analisaremos algumas frases e tentaremos explicar por que os estudantes não conseguiram fazer o exercício corretamente.

A frase modelo: Depois de **acabares** o trabalho, fecha a luz, e não te preocupes que eu espero até os teus colegas **chegarem**.

As propostas dos alunos foram as seguintes:

Depois de *acaba o trabalho, fecha a luz, e não te preocupes que eu espero até os teus colegas *chegaram.

Depois de *acabar o trabalho, fecha a luz, e não te preocupes que eu espero até os teus colegas chegarem.

Depois de *acabar o trabalho, fecha a luz, e não te preocupes que eu espero até os teus colegas *chegarão.

Depois de acabares o trabalho, fecha a luz, e não te preocupes que eu espero até os teus colegas *chegam.

Como podemos observar, os erros pertencem a categorias diferentes. Temos a falta da concordância entre o sujeito e a forma do infinitivo, o emprego do presente e do futuro em vez do infinitivo, então, podemos explicar que os alunos não dominaram suficientemente as regras do emprego do infinitivo pessoal. Alguns traduzem as frases para o polaco, o que é visível na terceira frase, na forma „chegarão”. É exatamente a forma que seria usada em polaco porque neste tipo da construção se emprega o futuro. Vejam-se outros exemplos:

A frase modelo: No caso de não **poder** ir, telefone-lhe.

As respostas dos alunos:

No caso de não *posso ir, telefone-lhe.

No caso de não *poderes ir, telefone-lhe.

A frase modelo: Apesar de não **me sentir** bem, vou trabalhar.

As respostas dos alunos:

Apesar de não *me sinto bem, vou trabalhar.

Apesar de não *se sentir bem, vou trabalhar.

Apesar de não *sentir bem, vou trabalhar.

Apesar de não *me sentar bem, vou trabalhar.

Apesar de não *sentarse bem, vou trabalhar.

Este caso prova que os alunos polacos decididamente não somente têm problemas com o infinitivo pessoal, mas também com os verbos reflexivos. Como já mencionámos, em polaco o pronome reflexo não concorda com o sujeito, por isso podemos falar aqui da interferência com o polaco. Vemos também que um dos erros pode ser atribuído à semelhança entre os verbos „sentar-se” e „sentir-se”.

Depois de termos apresentado e analisado numerosos exemplos, podemos tirar as conclusões. Sem dúvida, a quantidade de erros foi bastante elevada. Deve-se refletir

sobre as razões deste fenómeno. Parece-nos que, por um lado, temos as interferências com a língua espanhola, as quais são muito fortes (vejam-se as formas tais como *va*, *salido*, *fuiste*, *estudiado*). Para os alunos que estudam as duas línguas ao mesmo tempo é muito fácil confundir as formas por serem muito parecidas. As vantagens de as duas línguas ibéricas serem muito semelhantes podem às vezes originar desvantagens, neste caso, os erros bastante graves. Por outro lado, as grandes diferenças notáveis entre os sistemas temporais português e polaco, são uma causa de muitas dificuldades em usar corretamente algumas formas. É, sobretudo, o caso do pretérito perfeito composto. Este tempo, na maioria dos casos, nas traduções polacas é substituído pelo presente, portanto, existe a possibilidade de usar também o passado nas formas perfectivas e imperfectivas. O imperfeito causa menos problemas aos estudantes porque podem mais facilmente relacioná-lo com o *imperfecto* espanhol, muitos falam também francês e reconhecem as proximidades entre o imperfeito e o *imparfait*. Então, neste caso, há mais erros ortográficos ou causados pela falta de concordância ou uma confusão nas terminações.

Quanto ao emprego do pretérito mais-que-perfeito, parece-nos que podemos explicar os erros cometidos por uma razão: na língua polaca temos apenas um tempo passado porque o mais-que-perfeito polaco caiu em desuso. Por isso, os alunos usam duas formas do pretérito perfeito simples. Reconhece-se também a incompreensão do uso do mais-que-perfeito nas frases tipo „Uma universidade como esta, eu nunca tinha visto!” Os estudantes escrevem em geral:

Uma universidade como esta eu nunca *vi!

Uma universidade como esta eu nunca *via!

Com certeza, o infinitivo pessoal e a sua função é um fenómeno muito complicado para os aprendentes polacos. Por não ter equivalente nem em espanhol, nem em polaco, causa um número notável de erros e é dificilmente adquirido pelos alunos polacos.

Conclusões finais

Os investigadores da IL estão de acordo de que não se pode chegar a uma teoria da aquisição de língua estrangeira sem uma teoria linguística. O processo de transferência da LM, também da língua polaca, está relacionado com a gramática da IL. Investiga-se onde, quando, como e de que maneira variam na sua influência. A fossilização da gramática da interlíngua é um processo real que atua de forma variável, por isso precisamos de estudos empíricos de tipo longitudinal para saber mais sobre que, como, por que, se quando fossiliza uma estrutura. Algumas línguas estrangeiras são mais difíceis do que outras, e algumas estruturas de uma determinada língua estrangeira são mais difíceis do que outras para os aprendentes, mas precisamos de saber em que, como, por que, quando se dão estas variações.

As perguntas mais importantes para responder estão relacionadas com os processos responsáveis pela construção da competência interlinguística e as razões pelos quais os aprendentes não alcançam uma competência completa na língua meta.

Há vários questionamentos sobre a forma como a fossilização ocorre, identificando a natureza desse fenómeno, quando ele se inicia, por quanto tempo ele persiste, quais os aspetos da interlíngua que são suscetíveis de fossilização e os fatores para que ela ocorra. Inúmeras pesquisas tentam responder a alguns desses questionamentos, mas várias dessas perguntas ainda continuam sem resposta.

Partindo da existência da mediação didático-cultural que realiza a interlíngua, temos que dizer que a dita mediação abrange todo o processo de ensino-aprendizagem nas suas etapas iniciais.

Depois de termos analisado vários exemplos de erros dos estudantes polacos, podemos chegar às conclusões seguintes. Apesar do processo bastante avançado de aprendizagem-ensino, não podemos negar a frequência bastante elevada de diferentes tipos de erros. Devemos ter consciência de que os erros podem ter grande influência na atitude do aprendente em que a grande quantidade deles desperta o sentimento de „incapacidade de aprender a escrever” e „o medo de escrever.” Neste caso, o papel do professor evidentemente torna-se muito importante: ele deve além de corrigir os erros, consciencializar os alunos, explicar-lhes a origem dos erros e indicar os caminhos para

poderem chegar a produzir os textos escritos corretamente. Na nossa opinião, a razão dos erros mais frequente, é a interferência com o espanhol e segundo nós, ao mesmo tempo é a influência mais difícil de eliminar, sobretudo no léxico. Deve-se também incentivar os alunos a escrever e a ler, porque a leitura pode ser um dos meios para memorizar diferentes formas e expressões. „A aquisição e a aprendizagem de uma L2 pode ser uma construção criativa” (Leiria, Acosta 1997, p. 2), mas os professores devem vigiar este processo, para que esta criação não se torne negativa e os aprendentes não cheguem a construir as formas erradas.

Outra coisa muito importante é também o conhecimento e a consciência do mundo e da realidade em que vivem os falantes de cada língua, pois cada cultura tem a sua visão do mundo, os seus costumes próprios, o que se reflecte também no léxico. As expressões idiomáticas são um exemplo principal e uma prova disso, pois têm a sua origem própria, devido à cultura e às experiências de cada povo.

Ao ensinar uma língua, devem desenvolver-se as competências que permitem ao aprendente distinguir o sistema linguístico da língua materna e o da língua estrangeira. Os exemplos apresentados comprovam que são os erros de diferentes tipos. Em geral, existe uma confusão de três línguas. É possível então constatar que a explicação para o erro está na dificuldade de assimilação da norma linguística da língua alvo.

Tendo observado e analisado os trabalhos escritos dos estudantes polacos, podemos concluir que os mencionados problemas são muito frequentes na aprendizagem do português língua estrangeira. Quais podem ser as soluções? Estamos seguros que neste caso o papel do professor tem grande importância. Ele deve ter consciência da influência que tem o espanhol no processo da aquisição do português. As duas línguas são estudadas ao mesmo tempo, o que facilita a aprendizagem, mas também pode provocar problemas linguísticos graves. O professor deve ajudar os alunos a distinguir as formas espanholas e portuguesas. Quanto à influência da língua materna, neste caso o polaco, ela é muito forte e difícil de eliminar. É preciso consciencializar os aprendentes que os sistemas temporais polaco e português são completamente diferentes, explicar o carácter aspectual da língua polaca e a riqueza do sistema temporal português. O aluno deve também ele mesmo aprender a reconhecer e corrigir os seus erros e, na nossa opinião, os exercícios de tradução podiam ser muito

úteis neste caso. Traduzindo de polaco para português e do português para polaco, os estudantes descobrem eles próprios as diferenças entre as duas línguas.

As perspectivas de ensinar a língua portuguesa apesar de não pertencer às línguas mais populares na Polónia são muito boas. Sem dúvida, a importância do português entre os polacos cresce diariamente, por isso cada ano há mais candidatos para estudarem filologia portuguesa.

Neste trabalho queríamos mostrar o fenómeno da interlíngua, a sua significação no processo de aprendizagem da língua portuguesa para os estudantes polacos e o papel da língua portuguesa na Polónia. Esperamos que tenhamos conseguido o nosso objetivo.

Referências bibliográficas:

ARMENDÁRIZ, M., MONGAY, A., MARCOS, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Disponível em: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2088_espanolel2.pdf
Consultado em 25/05/2012.

BACHMAN, L. (1995). *Habilidad lingüística comunicativa*. In: *Competência comunicativa. Documentos básicos no ensino de línguas estrangeiras*. Madrid: Edelsa.

BARALO, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

BROWN, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

BAWEJ, I. (2008). *Błąd leksykalny jako skutek procesów interferencyjnych. Poradnik metodyczny dla dydaktyków języka niemieckiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu.

CAMPOS, M. Costa H. (1997). *Tempo, Aspecto e Modalidade. Estudos de Linguística Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

CANALE, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In: RICHARDS, J.& SCHMIDT, R. *Language and Communication*. London: Longman.

CANALE, M., SWAIN, M. (1981). *A theoretical framework for communicative competence*. In A. Palmer, P. Groot, and G. Trosper (Eds.), *The Construct Validation of Test of Communicative Competence*. Washington: TESOL, pp. 31-36.

CASTELEIRO, J. M. (1988). *Nível Limiar. Para o ensino/aprendizagem do Português como língua segunda/língua estrangeira*. Strasbourg: Conselho da Europa.

CHOMSKY, N. (1959). *A review of Skinner's verbal behaviour*. *Language*, 35, 1. Reprinted (1980) in *Readings in Philosophy of Psychology, Vol. 1* (ed. N. Block). Cambridge, MA: Harvard University press.

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – Ensino, aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições ASA.

CORDER, P. (1971). *Idiosyncratic dialects and error analysis*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Londres: Oxford University.

----- (1991). *Error Analysis and Interlanguage*. Londres: Oxford University.

CUNHA, C., Lindley F. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. Sá da Costa.

DULAY, H., BURT M. (1982). *Language Two*. New York: Oxford

ELLIS, R. (1994). *The study of the second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

----- (2000). *The study of second language acquisition*. 7ª Edição. Oxford: Oxford University Press.

FERNÁNDEZ, S. (2005). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GARGALLO, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva* Madrid: Ed.Sintesis.

GARGALLO, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

GRIFFIN, K. (2005). *Linguística Aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

GRUCZA, F. (1978). *Ogólne zagadnienia lapsologii*, (in:) *Z problematyki błędów obcojęzycznych* (red. Franciszek Grucza). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

HLIBOWICKA-WĘGLARZ, B. (1998). *Processos de expressão do aspecto na língua portuguesa*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

HOLVOET, A. (1989). *Aspekt a modalność w języku polskim na tle ogólnostowiańskim*. Wrocław: PAN, Instytut Słowianoznawstwa.

HYMES, D. H. (1995). *Acerca de la competencia comunicativa*. In: *Competencia comunicativa. Documentos básicos no ensino de línguas estrangeiras*. Madrid: Edelsa.

JABŁONKA, E. (2004). *Sistema temporal do verbo português: estudo morfossintático e textual*. Tese de doutoramento, Lublin: Universidade Maria Curie Skłodowska.

JAMES, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring Error Analysis*. London: Longman

KAROLAK, S. (1991). *Y-a-il une différence de principe entre l'aspect roman et slave? Problemy opisu gramatycznego języków słowiańskich*. Varsóvia: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy.

KOMOROWSKA, H. (2007). *Nauczanie języków obcych, Polska a Europa*. Varsóvia: Academica.

LEIRIA, I. (1997). *O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não-materna*. In: *Polifonia*, Lisboa: Edições Colibri, n° 1.

LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nova York: Wiley.

LICERAS, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis SA.

LITTLEWOOD, W.(1996). *Autonomy in communication and learning in the Asian context*. In: *Proceedings of the International Conference AUTONOMY 2000: the development of learning independence in language learning*. Bangkok, Thailand: Institute of Technology Thonburi. In association with the British Council.

LITTLEWOOD, W. (2001). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAIA, A. (2009). Os erros de Interlíngua na Produção Escrita da LE (inglês): um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública do Distrito Federal. Tese de mestrado. Disponível em:

http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4748/1/2009_AnaMeireBezerradaMaia.pdf Consultado em 30/12/2011.

NEMSER, W. (1971). *Approximative systems of foreign language learners*. *International Review of Applied Linguistics Journal*, v. 9, n.2.

ODLIN, T. (1989). *Language transfer. Cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

OTTONELO, BARALO, M. (2004). *La interlengua del hablante no nativo*. In: *Vandemécum para la formación de profesores, enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. SGEL.

PAWLAK, M. (2007). *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

SANTOS, M. (2006). *Análise de erros gramaticais na produção escrita de aprendentes brasileiros de espanhol: o papel da língua materna*. Universidade Católica de Pelotas. Disponível em:

http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/21122271.html

Consultado em 01/04/2012.

SCHUMANN, J.H. (1978). *The pidgnization hypothesis*. In; HATCH, E.M. *Second language acquisition: a book of readings*. Rowley, MA: Newbury House.

SELINKER, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-241.

----- (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman.

WEINREICH, U. (1953). *Language in Contact: Findings and Problems*. Nova York: Columbia University.

Páginas de Internet:

http://www.falemosportugues.com/lengua4/pdf/Texto1_interlingua.pdf Consultado em 15/11/2011.

<http://www2.filg.uj.edu.pl/ifr/index.php?idioma=pl> Consultado em 01/07/2011.

<http://www2.filg.uj.edu.pl/ifr/index.php?idioma=pl> Consultado em 25/06/2011.

<http://umcs.lublin.pl/camoes> Consultado em 15/06/2011.

http://www.umcs.lublin.pl/articles.php?aid=1592&mid=43&mref=4816_4835
Consultado em 01/06/2012.